



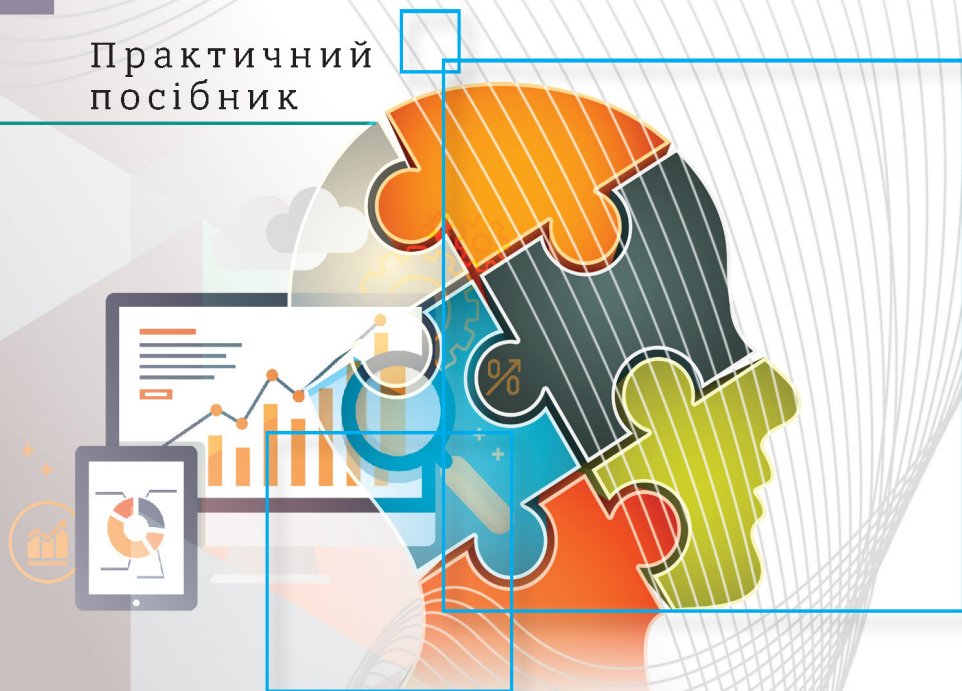
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ  
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ



ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ  
НАПН УКРАЇНИ

# Методи, засоби і процедури державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії

Практичний  
посібник



  
КОНВІ  
ПРІНТ  
Київ-2021

УДК 373.5.091.260-26.912-021.462(083.132)

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол №13 від 30 грудня 2020 р.)*

**Рецензенти:**

**М. Є. Чумак**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики навчання фізики та астрономії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

**Н. Г. Русіна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та технології програмування факультету комп'ютерних наук та кібернетики Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Експерт:**

**М. І. Бурда**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

**Методи, засоби і процедури державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії** : практичний посібник / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Ю. О. Жук, Л. С. Ващенко, С. Г. Головка, А. В. Гривко, С. О. Науменко ; за заг. ред. Ю. О. Жука [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. – 177 с.

ISBN 978-617-7724-93-2

У посібнику розкрито прикладні питання організації державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання із застосуванням тестових технологій випускників гімназії. На підставі аналізу світового досвіду та результатів спеціально організованих експериментальних досліджень наведено методи, засоби і процедури, які мають допомогти вчителю підготувати здобувачів освіти до продуктивного поведіння у тестоорієнтованих ситуаціях оцінювання в процесі вивчення окремих навчальних предметів з урахуванням специфіки їх навчання.

Робота спрямована на підвищення якості підготовки працівників загальноосвітніх навчальних закладів та установ управління освітою в галузі педагогічного оцінювання, тестування та моніторингу якості освіти.

Може використовуватися у навчальному процесі за різними кваліфікаційними рівнями із спеціальності 8.18010022 “Освітні вимірювання”, в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у процесі організації педагогічних вимірювань у загальноосвітніх навчальних закладах.

УДК 373.5.091.260-26.912-021.462(083.132)

© О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Ю. О. Жук,  
Л. С. Ващенко, С. Г. Головка,  
А. В. Гривко, С. О. Науменко, 2021

© Інститут педагогіки НАПН України, 2021  
© КОНВІ ПРІНТ, 2021

ISBN 978-617-7724-93-2

---

---

# ЗМІСТ

Підсумкове оцінювання як складник освітнього процесу (Ляшенко О. І.) . . . . .	5
--	---

<b>Розділ 1. Організаційно-методичні засади державної підсумкової атестації випускників базової середньої освіти (гімназій) в Україні (Лукіна Т. О.) . . . . .</b>	<b>10</b>
--	-----------

1.1. Підсумкові випробування випускників неповної середньої освіти: світові тенденції . . . . .	10
1.2. Розвиток моделі державної підсумкової атестації випускників основної школи в Україні . . . . .	26
1.3. Мета проведення державної підсумкової атестації здобувачів базової середньої освіти . . . . .	33
1.4. Функції та принципи реалізації державної підсумкової атестації випускників гімназій . . . . .	37
<i>Література до розділу . . . . .</i>	<i>44</i>

<b>Розділ 2. Вплив основних характеристик тестових завдань з біології на результативні показники підсумкового оцінювання учнів закладів загальної середньої освіти (Ващенко Л. С., Жук Ю. О.) . . . . .</b>	<b>51</b>
---	-----------

2.1. Особливості підсумкового оцінювання та екзаменів з біології в країнах зарубіжжя (Ващенко Л. С.) . . . . .	51
2.2. Вплив форми тестових завдань і профільної спеціалізації класів на результати виконання здобувачами середньої освіти тесту з біології (Жук Ю. О., Ващенко Л. С.) . . . . .	59
2.3. Особливості впливу композиції тесту з біології на результативні показники тестування старшокласників (Жук Ю. О., Ващенко Л. С.) . . . . .	68
2.4. Досвід розроблення вимірювального інструментарію для проведення державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовнішнього незалежного оцінювання (на прикладі біології) (Ващенко Л.С.) . . . . .	76
<i>Література до розділу. . . . .</i>	<i>84</i>

---

---

<b>Розділ 3. Теоретико-методичні основи визначення впливу зовнішньоорганізованих і змістових конструктивів тесту на результати тестування</b> (Гривко А. В., Жук Ю. О.) . . . . .	87
3.1. Функціонально-варіативні чинники діагностичного потенціалу тестів для оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти (Гривко А. В.) . . . . .	87
3.2. Теоретико-методичні основи вивчення функціонально-варіативних чинників впливу на результативні показники тестування (Гривко А. В.) . . . . .	89
3.3. Методика та результати дослідження чинників впливу на результативні показники тестування здобувачів базової середньої освіти (Гривко А. В., Жук Ю. О.) . . . . .	97
<i>Література до розділу.</i> . . . . .	111

<b>Розділ 4. Організаційно-педагогічні умови запровадження державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання в гімназії</b> (Головко С. Г., Жук Ю. О., Науменко С. О.) . . . . .	115
4.1. Міжнародний досвід запровадження зовнішнього незалежного оцінювання на етапі завершення базової середньої освіти (Науменко С. О.) . . . . .	115
4.2. Нормативно-правове забезпечення державної підсумкової атестації здобувачів базової освіти в формі зовнішнього незалежного оцінювання (Головко С. Г.) . . . . .	123
4.3. Перспективи розбудови державної підсумкової атестації учнів гімназії (Науменко С. О.) . . . . .	134
4.4. Експериментальне дослідження залежності результатів моніторингу навчальних досягнень здобувачів базової освіти від форми тестових завдань (Жук Ю. О., Науменко С. О.) . . . . .	138
4.5. Підручник як інструмент підготовки здобувачів гімназійної освіти до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання (Головко С. Г., Науменко С. О.) . . . . .	145
<i>Література до розділу.</i> . . . . .	154
<b>Додатки.</b> . . . . .	165

---

---

## ПІДСУМКОВЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК СКЛАДНИК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

В умовах реформування національної системи загальної середньої освіти, в основу якого покладено компетентнісний, діяльнісний і особистісно орієнтований підходи до навчання, окрім змісту та організації освітнього процесу перегляду також підлягають способи оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. У сучасному освітньому процесі оцінювально-контролююча діяльність учителя більше спрямовується на навчальну функцію педагогічного контролю, формувальний її ефект. Водночас діагностична, контролююча і виховна його функція набувають нового, прогностичного змісту, стають органічним доповненням формувального характеру оцінювання навчальних досягнень учнів. Як зазначає О. Я. Савченко, «на основі співвідношення навчальних досягнень учнів з критеріями і показниками рівнів успішності з'являється можливість не лише судити про якість педагогічного процесу, а й прогнозувати перспективи розвитку дітей, реалізувати індивідуальний підхід. Водночас оцінка вчителя є психологічним і дидактичним засобом розвитку у школярів внутрішньої самооцінки як найважливішої передумови самонавчання і саморозвитку» [1, с. 31].

У динамічній системі взаємовідношень «учень — зміст освіти — учитель» оцінювання і контроль набувають статус зворотного зв'язку, завдяки якому суб'єкти освітнього процесу одержують інформацію про перебіг і результати навчальної діяльності. Для вчителя — це сигнал для належного впливу на учнів і внесення коректив у процес викладання, на підставі чого він може керувати навчальним процесом. Для учня одержана інформація стає чинником регулювання власної діяльності у процесі навчання, спонукає його до коригуючих дій та вдосконалення набутих знань і вмінь.

Як відомо, залежно від мети оцінювально-контролюючої діяльності вчителя розрізняють попередній (вхідний), поточний, тематичний і підсумковий контроль. При цьому оцінювання результатів навчання відбувається в різний спосіб і з різними висновками. У вхідному контролі, який реалізує головним чином діагностичну функцію, оцінювання доречне в описовому вигляді, оскільки мета його в основному полягає у виявленні готовності учня до наступного сприймання навчального матеріалу, сформованості знань і вмінь, необхідних для успішного оволодіння змістом навчання і розвитку компетентностей учнів. Цей вид контролю може виходити за межі змісту даного предмета, якщо є необхідність в додаткових знаннях і вміннях з іншої предметної галузі. По суті він є пропедевтичним і актуалізуючим для засвоєння змісту певної освітньої галузі або предмета.

---

---

Під час поточного контролю оцінювання результатів навчання учнів має формувальний характер; такий контроль має на меті спонукати учня до навчання, усвідомлення ним суті сформованих знань та набуття відповідних компетентностей. Для вчителя він повинен визначати фактори ефективного педагогічного впливу, щоб керувати цим освітнім процесом і досягати очікуваних результатів. Останнім часом в педагогічній діяльності вчителя набирає все більшої ваги формувальне оцінювання, яке завдяки урізноманітненню форм і методів його здійснення забезпечує дієвий зворотний зв'язок у навчальному процесі.

Тематичний контроль по суті є рубіжним моментом у з'ясуванні поступу учня в засвоєнні певного фрагменту навчального матеріалу або модуля (розділу) предмета. Він дає можливість учневі і вчителю оцінити проміжний стан просування у навчанні і виявляє здатність здобувача освіти до продовження набуття відповідних компетентностей. Тому оцінювання навчальних досягнень учня повинно надавати і вчителю, і учню об'єктивну інформацію про досягнуті результати навчання і наявні прогалини в засвоєнні навчального матеріалу, на які треба звернути увагу.

Підсумковий контроль, як правило, є завершальним узагальнюючим етапом навчання предмета або його модуля (розділу), який дає змогу за допомогою критеріально-оцінкових процедур визначити відповідність результатів навчання здобувачів освіти цілям і нормативним вимогам до їх набуття з певної предметної галузі (академічна успішність) чи виду професійної діяльності (здобуття кваліфікації). Як правило, це відбувається у формі іспиту/екзамену (усного чи письмового) або тестового оцінювання.

Відповідність цілям навчання предмета головна, проте не єдина вимога до якості проведення підсумкового контролю. Оскільки цей вид контролю повинен надавати об'єктивну картину успішності досягнення учнем цілей навчання предмета, важливим є також валідність і надійність оцінювання його. Валідність характеризує відповідність контрольних завдань тому, що передбачалося перевірити. Як правило, оцінюванню підлягають знання, які здобув учень у процесі навчання, і види пізнавальної діяльності (способи дій), у яких ці знання повинні проявлятися. Зважаючи на це, визначають змістову валідність, яка стосується предметної галузі знань, і функціональну валідність, яка відображається за допомогою відповідних видів (способів) пізнавальної діяльності. Компетентнісні засади навчання крім того вимагають оцінювання ціннісних ставлень, сформованих в учнів у процесі навчання.

Одним із способів підвищення валідності підсумкового контролю є збільшення кількості завдань, за допомогою яких оцінюють успішність учнів. Збільшуючи кількість контрольних завдань для підвищення валідності

---

---

підсумкового контролю, варто брати до уваги, що його якість підвищиться за рахунок повнішого охоплення предметного змісту з адекватною системою видів пізнавальної діяльності, специфічних для даної освітньої галузі чи предмета і передбачених освітнім стандартом.

Оскільки одні й ті ж знання можуть бути використані в різних видах діяльності, для забезпечення функціональної валідності підсумкового контролю доцільно розробляти такі завдання, які відтворюють специфічні види пізнавальної діяльності, передбачені цілями навчання предмета. Тому для одночасного врахування змістової і функціональної валідності доречно встановити наявні зв'язки між знаннями, компетентностями і видами (способами) діяльності, на основі яких складати завдання, що вимагають використання набутих знань і компетентностей у специфічних видах діяльності, що підлягають контролю.

Тому з цієї точки зору складність забезпечення об'єктивності підсумкового контролю полягає у необхідності охоплення змісту освіти якомога більшим обсягом знань, умінь і компетентностей, які відповідають цілям навчання даного предмета. На практиці досягти цього важко, майже неможливо. Тому вважається, що цей вид контролю через обмеженість кількості завдань, що перевіряють предметний зміст і функціональну здатність їх застосовувати в практичній діяльності, не може об'єктивно відобразити справжнє досягнення здобувача освіти і в цьому розумінні не є валідним.

Так само підсумковий контроль не завжди відзначається надійністю, тобто стабільністю результатів, одержаних при повторному контролі у різних умовах. Між валідністю і надійністю контролю існує певна залежність. Якщо контроль достатньою мірою валідний змістовно і функціонально, то він буде також і надійним, оскільки підтверджені контрольними оцінками процедурами набуті знання і компетентності разом із специфічними видами пізнавальної діяльності адекватно відповідають цілям навчання даного предмета. Проте надійність контролю ще не стверджує його валідності, адже обмежений набір контрольних завдань не завжди охоплює всю систему знань і видів діяльності, передбачених цілями навчання, і тому одержані результати не завжди задовольняють вимоги змістової валідності, оскільки можуть відображати не весь обсяг змісту навчання даного предмета.

Щоб уникнути цього недоліку, у створенні системи контрольних завдань варто застосовувати декомпозицію змісту освіти, за допомогою якої окреслювати обсяг знань і умінь, що підлягають контролю. Суть її полягає в тому, що в кожній предметній галузі знань можна виокремити базові поняття, на основі яких вибудовується матриця контрольованих елементів змісту, що відповідають цілям навчання предмета. Із кожним із них потрібно

---

---

співвідносити вид пізнавальної діяльності, характерний для застосування цього елементу знань чи вміння в життєвій практиці. Наприклад, для системи базових знань з фізики характерними видами пізнавальної діяльності буде: здатність застосовувати набуті знання для пояснення фізичних явищ і процесів у навколишньому середовищі, експериментальні вміння, уміння розв'язувати фізичні задачі різними методами, уміння аналізу, систематизації та узагальнення здобутої інформації, ціннісні ставлення тощо. Якщо для кожного з цих складників змісту фізичної освіти запропонувати завдання або їх комплекс, які з'ясуватимуть суть базового елементу знань (наукового факту, поняття, закону, принципу тощо), то такий підхід дозволить мінімізувати обсяг предметних знань і видів пізнавальної діяльності, що підлягають контролю, без втрати його об'єктивності. Це належно мірою валідизуватиме підсумковий контроль у змістовому і функціональному аспектах, підвищить його якість завдяки оптимізації контрольно-оцінювальних процедур.

З метою підвищення валідності і надійності підсумкового контролю в багатьох світових освітніх системах у процедурах визначення кінцевих результатів навчання по завершенню певного рівня освіти часто поєднують підсумкову екзаменаційну оцінку, одержану здобувачем освіти на іспиті, з оцінкою вчителя, виставленою ним за результатами навчання учня впродовж певного періоду вивчення предмета (семестр, навчальний рік, інший часовий інтервал тривалості опанування змісту предмета). Адже той, хто навчає, оцінює навчальні здобутки учня не за кількома завданнями під час екзамену, а впродовж тривалого часу навчання предмета, зважаючи при цьому на прояв ним здібностей у різних навчальних ситуаціях і видах діяльності.

У вітчизняній освітній практиці впродовж багатьох років застосовується державна підсумкова атестація (далі — ДПА) як форма підсумкового контролю здобувачів повної загальної середньої освіти. Завдяки такому оцінюванню учнів встановлюється персоніфікована відповідність здобутих ними результатів навчання вимогам державних стандартів відповідного рівня освіти — початкової (у 4 класі), базової середньої (у 9 класі) та профільної середньої освіти (в 11 (12) класі).

Проходження ДПА унормовується Порядком проведення державної підсумкової атестації, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України № 1369 від 07 грудня 2018 р. [2]. Перелік навчальних предметів, з яких проводиться ДПА, а також форми її проведення визначаються центральним органом виконавчої влади в галузі освіти. ДПА може проводитися в закладі освіти, де навчається здобувач повної загальної середньої освіти, або у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі — ЗНО) за



---

---

стандартизованими процедурами під орудою Українського центру оцінювання якості освіти. Нині така форма підсумкового контролю з чотирьох навчальних предметів (українська мова і література, математика, історія України або іноземна мова — за вибором учня та один з предметів, що пропонується для ЗНО) практикується для випускників 11 класу. Згодом ДПА у формі ЗНО передбачається запровадити також для здобувачів базової середньої освіти в 9 класі. Атестація учнів, які завершують початкову школу, здійснюється лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладу освіти і якості освіти.

ДПА є обов'язковим видом оцінювання для здобувачів освіти, які завершують відповідний рівень повної загальної середньої освіти. В окремих випадках, обумовлених Порядком проведення державної підсумкової атестації, здобувачі освіти можуть бути звільнені від проходження ДПА (за станом здоров'я, особи з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку, участь у спортивних змаганнях, конкурсах, виставках, предметних олімпіадах і турнірах, що мають статус міжнародних, переможці IV етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад та III етапу Всеукраїнських конкурсів-захистів науково-дослідних робіт Малої академії наук тощо).

Для того щоб ДПА надавала об'єктивну інформацію про досягнуті здобувачем освіти результати навчання, вона має задовольняти низці вимог щодо її проведення. Зокрема, це стосується вибору форми проведення іспиту та добору контрольних завдань, які на ньому будуть пропонуватися учням до виконання.

Найчастіше ДПА проходить у формі письмового екзамену, формат якого може відрізнятися залежно від особливостей змісту навчального предмета та цілей оцінювання. Наприклад, це може бути диктант або есе, контрольна робота, тест, творчий проект тощо. Контрольні завдання, що використовуються при цьому, повинні відповідати вимогам державного стандарту до обов'язкових результатів, якими має оволодіти здобувач освіти певного рівня, та за формою подання бути їм зрозумілими. З цією метою, на нашу думку, доцільно формувати загальний банк контрольних матеріалів ДПА з кожного предмета з відкритим доступом, на основні якого заклад освіти за наперед визначеними правилами (алгоритмами) формує власний варіант контрольних матеріалів до екзамену. Або інший підхід: заклад освіти обирає один із варіантів контрольних матеріалів, централізовано підготовлених і оприлюднених на сайті Міністерства освіти і науки України. Наповнення такого банку та адміністрування його здійснює спеціально уповноважена ним організація чи установа.

---

---

# РОЗДІЛ 1

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНОЇ ОСВІТИ (ГІМНАЗІЙ) В УКРАЇНІ

### 1.1. ПІДСУМКОВІ ВИПРОБУВАННЯ ВИПУСКНИКІВ НЕПОВНОЇ СЕРЕДНОЇ ОСВІТИ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ

Оцінювання у сфері освіти — достатньо складне явище, яке може проявлятися у різних іпостасях. Оцінювання може розглядається як певний вид професійної діяльності, як обов'язковий компонент багатьох освітніх процесів, як спосіб вимірюванні цінності (важливості, значущості) певного об'єкта (програми, методика, освіти, навчальних результатів та ін.), як специфічний інструмент, що використовується для визначення змін, ступеня розвитку, прогресу у результатах навчання здобувача освіти та педагогічній діяльності вчителя тощо.

Процес навчання людини на всіх освітніх рівнях традиційно супроводжується різноманітними процедурами оцінювання досягнутих нею результатів навчання. Для реалізації цього завдання педагогічна наука використовує широкий спектр технологій, методик, методів та інструментів, що ґрунтуються на відповідних теоретичних засадах і наукових підходах.

Світова педагогічна спільнота має значний досвід побудови різних підходів та організаційних моделей проведення підсумкових випробувань здобувачів як повної загальної середньої освіти, так і випускників її базового рівня. Ці процеси, спрямовані на зміну методики проведення випускних і перевідних іспитів у школах, запровадження загальної сертифікації учнів замість випускних екзаменів розпочалися у різних країнах світу з кінця минулого століття і були зумовлені переглядом цілей освіти на сучасному етапі цивілізаційного розвитку, запровадженням компетентнісного підходу до навчання, появою різних поглядів на призначення та можливості шкільного оцінювання [67, с. 214–217].

---

Так, у деяких країнах Європейського Союзу державні іспити по закінченню базової середньої освіти (для учнів 14-16 років) проводяться у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі — ЗНО) у Великій Британії, Ірландії, Ісландії, Нідерландах, Норвегії та Франції, але не завжди вони мають статус обов'язкових, як наприклад, у Франції [50, с. 31].

У поле зору вчених були різні аспекти діяльності з проведення випускових випробувань здобувачів освіти, зокрема виявлення сукупності функцій, на реалізацію яких може і має бути спрямоване їх запровадження, дослідження позитивних і негативних впливів випробувань на результати навчання учнів, на успішність просування школярів на вищі рівні освіти [6, с. 50-68, 128-140], на зусилля, які докладаються здобувачами та їх батьками для забезпечення успішного складання іспитів, на переваги і недоліки зовнішніх та внутрішньо шкільних (або локальних) іспитів та багато інших проблем. Особливу увагу вчені зосереджують на вивченні психологічних аспектів, наслідків незадовільного складання іспитів для самих здобувачів, їх психоемоційного стану. Дослідники зазначають, що означені екзамени іноді стають причиною так званої стигматизації, тобто «клеювання» деяких студентів як невдах, та призводять до збільшення частоти повторного проходження класів і програм (другорічництва) [20, с. 268–294.] або спричиняють дострокове залишення навчання у школі [16], створюють перешкоди для подальшого навчання учнів і здобуття ними вищих рівнів освіти [3], а також можуть спричинити самогубства та різні форми психічних розладів [8].

Велику популярність і швидке поширення у світі здобули так звані зовнішні, незалежні або національні іспити, що виникли у середні віки в Китаї та з другої половини XIX ст. проводяться у багатьох країнах, зокрема у Франції, Німеччині, Великій Британії та ін. Зрозуміло, що така форма іспитів приваблювала можливістю об'єктивно і неупереджено відбирати для подальшого навчання найбільш талановитих осіб, створювала перепони для поширення хабарництва, корупції та кумівства. Такі іспити більше поширені на етапі завершення третього рівня середньої освіти або рівня повної загальної середньої освіти [7]. Результати їх складання мають високу вагу і значення для вступу до закладів вищої освіти.

Не менш важливі питання пов'язані із з'ясуванням доцільності запровадження зовнішніх випускових іспитів у контексті політичних і фінансових аспектів. У разі, якщо ці іспити матимуть високі ставки, то їх реалізація потребуватиме значних витрат державних фінансових та людських ресурсів, а з другого боку становитимуть певну небезпеку, спричинюватимуть значні політичні проблеми і ризики для урядів у разі зривів

---

---

окремих технологічних процедур (наприклад, визначених термінів проведення, витоку інформації через недобросовісну поведінку експертів та інших співробітників незалежних установ, що здійснюють таке оцінювання) або масової критики та проголошення вимог внесення змін до екзаменаційних робіт (до їх змісту, тематичної спрямованості, рівня складності завдань тощо).

У зв'язку з тим, що національні підсумкові випробування на рівнях базової та повної середньої освіти часто проводяться уповноваженими агенціями та іншими установами, які не належать до державного сектору та є відкритими, їх часто називають публічними. У світі використовуються різні формати таких випробувань, причому іноді процедури їх проведення передбачають здійснення окремих етапів у закладах освіти, у яких навчаються випускники, що фактично не дає права вважати іспити повністю незалежними, зовнішніми.

Окрім того, слід розрізняти *національні оцінювання* (або *системні оцінювання*) в освіті та *національні іспити* (підсумкові випробування) випускників різних освітніх рівнів. Ці оцінки можуть використовувати схожі процедури, аналогічні методи оцінювання та способи адміністрування, але вони відрізняються цілями та способами використання результатів. Зазначені відмінності між державними (національними, публічними) випробуваннями та національними (системними) оцінюваннями стосуються [13, с. 4]:

- способу узагальнення та систематизації даних. Під час національних іспитів отримана інформація характеризує кожну особу, яка брала участь у випробуванні, а за результатами національних оцінювань висновки робляться стосовно ефективності та результативності функціонування системи освіти у цілому;
- способу вироблення рішення. У першому випадку рішення приймаються за результатами виконання завдань (відповідей), що були пред'явлені здобувачеві під час участі його у публічних випробуваннях, та мають для нього безпосереднє значення, впливають на подальшу долю конкретної особистості, а в іншому – на основі статистичного узагальнення усіх даних щодо певного аспекту освітньої системи та використовуються для вироблення політичних рішень, зміни навчальних програм тощо;
- ступеня впливу результатів оцінювання на здобувачів та викладачів, який у випадку проведення національних іспитів є набагато сильнішим.

---

На вибір тієї чи іншої моделі організації та проведення державного підсумкового випробування впливає багато чинників, але цей вплив є опосередкованим, який не визначає пряму залежність і не дає можливості спрогнозувати найімовірніший напрям трансформації національної моделі. Можна припустити, що на вибір моделі проведення підсумкового випробування здобувачів освіти певною мірою впливає форма державного устрою країни (федеративна, унітарна, конфедерація, королівство та ін.), а отже й ступінь централізації управління освітою. Однак, є приклади країн, у яких реалізується децентралізоване управління, але відсутня національна система державних іспитів (США), так само як є країни з централізованим управлінням та з регіональною (територіальною) системою організації підсумкових випробувань на місцевому рівні (Королівство Норвегія) [22].

Варто зазначити, що згодом у США система зовнішніх національних іспитів на зразок тих, що проводяться у країнах Європи, була запроваджена як реакція на доволі низькі результати американських учнів у міжнародних порівняльних дослідження [5]. Це означає, що підсумкові випробування здійснюються з певною політичною метою, а їх результати використовуються для вироблення політичних і управлінських рішень, спрямованих на удосконалення освітніх процесів та поліпшення якості освіти.

Інший чинник, що ймовірно може мати вплив на вибір форми проведення підсумкових випробувань, – економічний. У країнах, які мають низький рівень соціально-економічного рівня та велику кількість населення, найчастіше відчувається нестача (обмеження) місць у закладах, що надають освіту більш високих рівнів. Така ситуація обумовлює необхідність організації у певний спосіб відбору учнів для продовження навчання. Однак, подібні підходи використовуються також і в деяких розвинених країнах Азії, зокрема у Сінгапурі. Проте, у Польщі навпаки, – відмова від підсумкових іспитів по завершенню навчання у початковій школі була пов'язана із збільшенням кількості учнів [13, с. 7] на цьому освітньому рівні.

Отже, на вибір певної моделі організації підсумкових іспитів здобувачів освіти можуть впливати історичні традиції, суспільний лад у державі, рівень економічного розвитку, загальна ідеологія в країні та інші чинники.

Джо-Ен Берд та ін. [2, с. 2–25] називають три основні парадигми (традиції) в організації зовнішніх іспитів здобувачів освіти, а саме:

- *психометрична*, що бере початок у сфері тестування і спрямована на вимірювання окремої ознаки, чинника та містить елементи, які

---

---

не стосуються навчальної програми або предмета. Ця парадигма ґрунтується на ранжуванні учнів за результатами оцінювання досягнень та надійності тесту;

- *компетентнісна*, що заснована на результатах оволодіння певними навичками і компетентностями, пов'язана з ухваленням позитивного або негативного рішення щодо професійної діяльності та яка не передбачає нормального розподілу балів за складання іспиту;
- *навчальна*, що передбачає оцінювання рівня (ступеня) опанування учнем знань, умінь і навичок, що визначені певною навчальною програмою (стандартом), та його потенціалу (доцільності) переведення (або прийому) на наступний освітній рівень.

Остання із зазначених традицій — навчальна — стала домінуючим підходом до організації випускових державних іспитів у тих країнах, де їх результати мають велике значення, так звані високі ставки. На основі цього підходу були створені різноманітні системи підсумкових іспитів у Європі ще у XVIII – XIX століттях. Перший з них — *Abitur*, як іспит по завершенню навчання у школі, був запроваджений у Пруссії в 1788 році. На сьогодні цей іспит у різних варіаціях і розмаїтті способів реалізації використовується по завершенню повної загальної середньої освіти у Німеччині, Литві, Естонії та дає право на вступ до закладів вищої освіти.

Які основні ознаки характерні для зовнішніх державних підсумкових іспитів? — Коротко їх означимо.

1. Зовнішні державні підсумкові іспити організуються і проводяться спеціально створеними й уповноваженими на цей вид діяльності незалежними зовнішніми агентствами.
2. Наглядову, контролюючу функцію за проведенням іспитів у визначені строки та з дотриманням правил здійснює певний адміністративний орган (національний або державний уряд).
3. Зміст цих іспитів визначається змістом чинних стандартів або навчальних програм з певних предметів, найчастіше це національні (державні) мови та література, іноземні мови, математика, природничі науки, суспільствознавство, мистецтво, інформаційні та комунікаційні технології, технології та релігія. Під впливом освітніх реформ у деяких країнах (Китаї, Норвегії та ін.) основна увага приділяється не змісту предметів, а рівню сформованості загальних навичок і компетентностей.
4. Іспит проводиться у чітко визначений термін одночасно для всіх учасників під контролем у спеціально відведених (підготовлених)

---

---

приміщеннях. Переважно використовується письмовий загальний тест, що може містити есе, однак не виключені й завдання іншої форми (множинного вибору, усні, практичні тощо).

5. Добровільність складання публічних іспитів, однак трансформації в освітніх системах призвели до того, що у багатьох країнах державні екзамени набули статусу обов'язкових як на рівні неповної (базової) середньої освіти, так і початкової (наприклад, Данія [1; 25; 41], Німеччина [9; 34], Португалія [18; 36] та ін.). Добровільне рішення про відмову від складання іспиту перекриває доступ учня до наступних рівнів освіти.
6. Оприлюднення результатів іспиту (оцінок) кожного екзаменованого, а також змісту самого екзамену. У деяких країнах повідомляється також і спосіб обчислення набраних балів (Мальта, Велика Британія та ін.) [13, с. 17-18].

У теоретичних розробках і порівняльних дослідженнях останніх років щодо оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти чимало уваги приділяється проблемі визначення переваг і недоліків різних підходів до оцінювання та побудови ефективних моделей проведення підсумкових випробувань випускників на різних рівнях освіти.

Проаналізуємо сучасні моделі організації випускних випробувань учнів по завершенню неповної (базової) середньої освіти у країнах світу, що дасть можливість з'ясувати основні тенденції змін у поглядах педагогів і політиків щодо мети та призначення таких іспитів на цьому освітньому рівні, а також визначити перспективи запровадження нової форми проведення ДПА на рівні базової середньої освіти (гімназії) в Україні.

Розглянемо на кількох прикладах організацію та проведення випускових іспитів по завершенню неповної середньої школи у великих країнах Азії та Європи, які за результатами міжнародних порівняльних досліджень (TIMSS, PISA) останніми роками демонстрували достатньо високі результати.

Варто зазначити, що статус випускових іспитів і технології проведення атестації випускників цього освітнього рівня у східних країнах мають багато спільного, що й відрізняє їх від подібних процедур у європейських країнах та країнах американського континенту. Однак, незважаючи на це, останнім часом спостерігається поширення загальноосвітньої тенденції щодо зниження високих ставок цих випробувань та послаблення тиску результатів підсумкової атестації учнів на їхню подальшу долю.

*Японія.* У Японії відсутні національні випробування (National examinations) випускників не лише на рівні основної (базової), але й

---

на рівні повної загальної середньої освіти. Використовується механізм проведення національного оцінювання, що здійснюється відповідними уповноваженими агентствами. Варто зазначити, що Японія має тривалий досвід проведення національного оцінювання. Воно було започатковано ще у середині минулого століття і супроводжувалося проведенням кожні 3-4 роки масових національних оцінювань результатів навчання учнів за міжнародними стандартами. Крім того, раз на 10 років проводяться підсумкові дослідження, за результатами яких уряд країни визначає стратегічні цілі освіти на наступний період. Усе це безумовно позитивно впливає на підвищення рівня освіти і результатів навчальних досягнень учнів у різних галузях знання, що підтверджується міжнародними порівняльними дослідженнями та високим рівнем розвитку Японії.

Відповідно до законодавства Японії повноваження щодо проведення випускових іспитів по завершенню неповної середньої освіти покладено на місцевий рівень, на відповідні муніципальні ради з освіти. Зазвичай учні складають 3-4 випускові іспити. Результати таких випробувань використовуються закладами освіти для ухвалення рішення відповідно до правил окремої муніципальної ради з освіти про вступ конкретного учня до старшої школи. Проте, національні та приватні гімназії мають право проводити додаткові вступні екзамени, правила складання яких визначаються статутами цих закладів освіти.

*Тайвань.* У Тайвані існує досить жорстка система проведення підсумкової атестації по завершенню навчання у неповній середній школі. Результати такої атестації мають вирішальне значення для вступу учнів до старших класів середньої школи або у професійно-технічні училища (до вступу в останні здобувачі мають скласти додатковий спеціальний тест). Тайські учні неповної школи упродовж трьох років навчання на цьому рівні мають скласти 18 тестів, результати яких використовуватимуться згодом для формулювання рекомендацій щодо подальшого навчання. Наприкінці навчання на рівні неповної середньої освіти школярі складають базовий тест на компетентність (так званий *Basic Competency Tests – BCT*), що являє собою тест з вибором відповіді з кількох запропонованих і містить завдання з китайської та англійської мов, математики, природничих і соціальних наук. Результати складання тесту оцінюються в 300 балів за принципом «склав — не склав».

З метою зменшення стресовості цих випускових випробувань з 2004 року тайський уряд проводить зміни у методиці та процедурах їх складання шляхом зменшення загальної кількості іспитів, а також запро-



---

вадження системи вступу до старшої школи без іспитів. Однак подібні новації зустріли опір як з боку педагогів, так і з боку учнів та їхніх батьків.

*Південна Корея.* У Південній Кореї національні екзамени по завершенню неповної середньої освіти не проводяться і учні отримують документ про здобуття цього освітнього рівня. Так само, як і в Японії, в останні роки у країні запроваджуються національні оцінювання, що здійснюються зовнішніми агенціями з оцінювання. Означені випробування мають велике значення для визначення подальшої долі випускників. Незважаючи на це, деякі школи вимагають складання спеціальних іспитів при вступі до старших класів середньої школи, так званий іспит 15+. Варто зазначити, що у системі корейської освіти останніми роками починає проявлятися тенденція до зменшення вагомості і значення численних тестів, інших випробувань, які випускники повної загальної середньої освіти мали складати при вступі до закладів після середньої освіти (коледжів), та заміна їх на систему приймальних комісій, до повноважень яких буде входити завдання оцінки придатності, готовності, схильностей абітурієнтів до навчання за відповідним профілем.

*Сінгапур.* Рівень неповної середньої освіти Сінгапуру характеризується наявністю двох потоків навчання: нормального академічного, де вивчають не більше 8 навчальних предметів і по завершенню якого складають так званий рівень GCE «O», та нормального технічного потоку, на якому вивчають максимум 7 предметів технічного спрямування і по завершенню якого складають рівень GCE «N». Учні нормального академічного потоку мають можливість обирати для випускових іспитів предмети з досить широкого переліку. Вибір того чи іншого потоку навчання разом із сертифікатом відповідного рівня (GCE «O» або GCE «N») визначає подальшу освітню траєкторію здобувача освіти: коледжі, інститути або політехнікуми.

*Китай.* У Китаї відсутня єдина система організації та проведення випускових іспитів по завершенню неповної середньої школи. Процедура проведення цих іспитів, а також їх зміст відрізняються на різних територіях Китаю, оскільки ці питання визначаються місцевою владою. Випускові екзамени за неповну середню школу мають високу вагу, оскільки за результатами їх складання приймається рішення про подальше навчання випускника та визначається можливість його вступу до академічної або професійно-технічної гімназії. У разі незадовільних результатів складання цих іспитів учень може залишити школу загалом. Як приклад організації підсумкових іспитів у неповній середній школі найчастіше згадується досвід найбільш великих мегаполісів, зокрема Шанхаю, проте

---

ситуація у таких містах не є типовою і суттєво відрізняється від середніх результатів по країні. Наприклад, в академічних гімназіях у Китаї навчаються у середньому близько половини (52,5%) учнів, а в Шанхаї — 97%.

Гонконг. Оцінювання успіхів у навчанні учнів у Гонконгу проводиться на територіальному рівні. Це полегшує оцінку навчання та надає школам об'єктивні дані щодо успішності учнів з трьох навчальних предметів: китайської та англійської мов і математики наприкінці ключових етапів навчання (початкова, неповна та повна загальна середня освіта). Така базова оцінка компетентностей (*Basic competence assessment*) складається з двох частин: он-лайн, що передбачає наявність зворотного зв'язку між учнем і вчителем, та загальнодержавна система паперового (бланкового) тестування. Звіти про оцінку загально територіальної системи та шкільні звіти містять інформацію про сильні та слабкі сторони учнів щодо конкретних базових компетентностей. Вони допомагають школам і вчителям вдосконалити свої плани щодо навчання та здійснення викладацької діяльності. Дані по всій території також допомагають уряду переглянути політику та надати цілеспрямовану підтримку школам.

У 2012 році в системі середньої освіти Гонконгу були запроваджені зміни, відповідно до яких учні по завершенню трьох років навчання на рівні неповної середньої освіти мають відповідно до Нової академічної структури обов'язково пройти три роки навчання на рівні старшої середньої школи. Підсумковий державний іспит на отримання гонконгського диплому про середню освіту (*Hong Kong Diploma of Secondary Education – HKDSE*) учні складають по завершенню шестирічного циклу навчання. Цей іспит містить 4 основні навчальні предмети (китайську мову, англійську мову, математику та гуманітарні науки, до яких за вибором мають бути включені 2-3 предмети). Результати складання цього іспиту поділяються за п'ятьма рівнями якості, серед яких 5 — найвищий, а 1 — найнижчий. Оцінки 3-5 рівнів HKDSE за усіма предметами, окрім математики, порівнюються з рівнями «А», які присвоюються за подібні випробування у Великій Британії<sup>1</sup>. Якщо учень отримує оцінку нижче рівня «1», то цей результат позначається у документах як «некласифіковане», що фактично означає нескладання іспиту.

Цьому зовнішньому іспиту передуює внутрішньо шкільний іспит (*School-based Assessment – SBA*). Шкільне оцінювання (SBA) – це оцінка, яка проводиться у школах як частина процесу навчання та викладання, при цьому учнів оцінюють їх викладачі-предметники. Основним обґрунтуванням

---

1 Більш докладно див. [https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/IR/20100125\\_UCAS\\_PR\\_Eng.pdf](https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/IR/20100125_UCAS_PR_Eng.pdf)

---

запровадження SBA є підвищення достовірності публічного оцінювання та його поширення на різноманітні результати навчання, які неможливо легко оцінити за допомогою державних іспитів. Виставлені вчителями оцінки враховуються у результатах складання іспиту HKDSE [11].

Передбачалося, що у результаті середньострокового огляду нової академічної структури іспит SBA буде впроваджено з 14 предметів категорії А з HKDSE у 2019 році. Цей процес супроводжувався спрощенням вимог SBA з деяких предметів. Запропоновані зміни були спрямовані на досягнення балансу між перевагами SBA для навчання учнів і зусиллями, які докладаються як здобувачами освіти, так і вчителями.

В останні роки у Гонконгу також спостерігається тенденція до послаблення тиску підсумкового оцінювання результатів навчання учнів, зокрема шляхом поступового скасування з 2013 року іспитів просунутого (підвищеного) рівня (*Hong Kong Advanced Level Examination – HKALE*).

Наведемо приклади організації та проведення підсумкових випробувань здобувачів неповної середньої освіти у деяких європейських країнах [34; 43].

*Франція.* Навчання учнів на першому (молодшому) ступені середньої освіти – коледжі (*collège*) – у французьких школах триває чотири роки. Цей освітній рівень аналогічний рівню основної середньої освіти в Україні. По завершенню навчання на цьому рівні 15-річні учні складають випускові іспити. Із середини 90-х років означені іспити мають три різновиди наступних спрямувань: напрям загальної освіти (*Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté – SEGPA*), напрям професійної адаптації для підлітків, що мають певні труднощі у навчанні, та технологічний напрям (*technologique*), який призначений для тих, хто планує вступ до професійних ліцеїв. Здобувачі, що опанували напрям загальної освіти, отримують загальноосвітній сертифікат (*Certificat de Formation Générale – CFG*), а здобувачі технологічного напрямку – *Brevet*. Сертифікат SEGPA передбачає складання екзаменів з 5 і більше навчальних предметів, сертифікат *Brevet* – тестування з французької мови, математики, історії (або географії) та громадянської освіти, а також враховує результати неперервного оцінювання здобувачів за період двох останніх років (з 13 до 15 років).

*Нідерланди.* Система шкільної освіти у Нідерландах характеризується досить високим рівнем децентралізації та перенесенням повноважень щодо вирішення питань, пов'язаних з вибором програми навчання, переліку навчальних предметів для складання підсумкових іспитів, навіть національних випробувань, на рівень школи (до 85%) та місцевих органів управління. Для голландської середньої школи характерним є проведення іспитів для вступу на кожний наступний рівень освіти [24], причому іспити

---

національного рівня часто доповнюються або поєднуються зі шкільними екзаменами з певних предметів. Національний тест, розроблений Національним інститутом освітніх вимірювань (Cito), використовується переважно більшістю шкіл для проведення випускових іспитів у початковій школі, оскільки вступ на рівень молодшої середньої школи або неповної середньої освіти здійснюється за результатами цього або іншого аналогічного екзамену [39]. Крім результатів екзаменаційних випробувань мають рекомендації та оцінки вчителів, що здійснюються за досить широким діапазоном критеріїв, отже, вагомість іспиту Cito поступово зменшується. Молодша середня школа поділена на три напрямки, до яких учні вступають відповідно до результатів випробувань та своїх власних міркувань: два академічних – загальна освіта (*hoger algemeen voortgezet onderwijs* – HAVO) і доуніверситетська (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* – VWO) та допрофесійної освіти (*voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* – VMBO), які є короткими програмами неповної середньої освіти для підготовки учнів до подальшого суто професійного навчання [24]. Кожен шлях завершується відповідним національним іспитом. На рівні неповної середньої освіти усіх напрямків навчання (HAVO, VWO та VMBO) обов'язковим є національний тест з математики, зміст і рівень складності якого суттєво відрізняється залежно від навчальних програм цих потоків.

*Швеція.* Система оцінювання навчальних досягнень у Швеції заснована на використанні внутрішньо шкільних оцінок, оцінок вчителів-предметників, які мають дуже високе значення при винесенні рішення щодо успішності навчання учня. Однак, останнім часом, у Швеції, як і в багатьох інших країнах, відбувається реформа системи національних випускових іспитів [23; 32]. З 2012 року по завершенню неповної середньої освіти передбачено складання обов'язкових національних тестів з трьох навчальних предметів: шведської мови (у т.ч. шведської мови як другої), англійської мови та математики.

*Естонія.* В Естонії реалізується модель внутрішньо шкільних випускових випробувань, що зберегла основні ознаки державних іспитів радянських часів. Ці екзамени проводяться одночасно по всій країні у закладах, де навчаються здобувачі освіти, і передбачають використання підсумкових екзаменаційних робіт, що розробляються централізовано Естонським національним екзаменаційно-кваліфікаційним центром і є однаковими для всіх закладів країни. Випускники базового рівня середньої освіти в Естонії складають три іспити, два з яких є обов'язковими (естонська мова і література, математика) та один предмет на вибір з переліку: англійська, німецька, французька або російська як іноземна мова, біологія, хімія, фі-

---

зика, географія, суспільствознавство або російська мова та література. Іспити проводяться у першій половині червня, екзаменаційні роботи оцінюються випускними екзаменаційними комісіями в школах. Екзаменаційний центр аналізує якість виставлення балів і надає відгуки закладам, що визначаються за принципами випадкової вибірки. Від складання випускових державних іспитів звільняються особи з особливими освітніми потребами, яким рішенням педагогічних рад видається свідоцтво про завершення основної школи.

*Литва.* Базова або неповна середня освіта у Литві є обов'язковою, триває 6 років з 5 по 10 клас і складається з двох етапів. У 9-му класі (першому класі гімназії) учень може обирати предмети або модулі предметів у залежності від здібностей та інтересів. Модель проведення державних підсумкових іспитів по завершенню навчання у неповній середній освіті в Литві в цілому аналогічна тій, що реалізуються в Естонії [27]. Учні, які закінчили неповну середню освіту, видається *Pagrindinio išsilavinimo pažymėjimas* (сертифікат базової освіти), який відповідає третьому рівню НРК і третьому рівню EQF. Цей сертифікат дає право учням взяти участь у програмах, що надають повну загальну середню освіту у звичайних школах або професійну освіту у відповідних закладах.

За результатами проведених Організацією економічної співдружності та розвитку (далі – ОЕСР) досліджень маємо, що національні іспити як стандартизовані процедури, що розроблені на національному або федеральному рівні, та які мають формальні наслідки для учнів у переважній більшості країн світу [21], у т.ч. й країн-членів цієї організації, на даний час проводяться наприкінці другого ступеня середньої школи (на так званому *upper secondary level*) для підтвердження успішності учнів по завершенню повної середньої освіти, а також для відбору до закладів вищої освіти. На нижчих перехідних рівнях – початкової (*primary*) та неповної або базової, молодшої середньої (*lower secondary*) освіти – національні іспити стають все менш поширеними. Це обумовлено тим, що країни намагаються усунути перешкоди на шляху забезпечення рівного доступу до освіти та обмежити ранню фіксацію здобутих учнями результатів навчання.

Незважаючи на те, що деякі країни світу використовують проведення національних іспитів на рівні неповної середньої освіти, ухвалення остаточного рішення про переведення учня на вищий рівень освіти здійснюється часто на підставі додаткових даних (шкільних іспитів, рішень місцевих рад) та оцінок вчителів. У таблиці 1.1 подано інформацію щодо поширеності національних іспитів та національного оцінювання у країнах-членах ОЕСР [17, с. 77].

Таблиця 1.1

**Національні іспити та національне оцінювання на рівні  
неповної (базової) середньої освіти у країнах ОЕСР**

<b>Кількість випробувань</b>	<b>Національні іспити / країни</b>	<b>Відсутні випробування на національному рівні</b>
1-2	Норвегія, Португалія, Литва	Австралія, Австрія, Англія, Бельгія (флам.), Греція, Угорщина, Ізраїль, Ісландія, Іспанія, Канада, Південна Корея, Люксембург, Мексика, Нова Зеландія, Республіка Словачія, Республіка Словенія, Шотландія, Швеція, Швейцарія, Чеська Республіка, Чилі, Японія
3-4	Бельгія (франц.), Латвія, США	
понад 5	Німеччина, Франція, Італія, Данія, Естонія, Ірландія, Нідерланди, Польща, Туреччина	
	<b>Національне оцінювання / країни</b>	
1-2	Бельгія (франц.), Угорщина, Італія, Республіка Словачія, Нова Зеландія	Англія, Естонія, Греція, Ірландія, Мексика, Нідерланди, Польща, Португалія, Шотландія, Швейцарія, Латвія, Туреччина
3-4	Австрія, Люксембург, Данія, Литва, Ісландія, Німеччина, Ізраїль, Японія, Канада	
понад 5	Австралія, Бельгія (флам.), Фінляндія, Чеська Республіка, Франція, Норвегія, Республіка Словенія, Іспанія, Швеція, США, Чилі, Південна Корея	

Можна виокремити три принципові моделі проведення підсумкового оцінювання здобувачів по завершенню базової середньої освіти, що використовуються у світі.

Перша модель базується на реалізації *зовнішніх національних випробувань*, які здійснюються спеціально уповноваженими організаціями за визначеною технологією [56, с. 48-52]. Беззаперечно, формат ЗНО при проведенні випускових іспитів має багато переваг, серед яких: уніфікованість усіх процедур та наявність єдиного підходу до вимірювання й оцінювання результатів виконання екзаменаційних завдань, що забезпечує всім здобувачам однакові рівні умови для переходу (вступу) на вищі освітні рівні; об'єктивність оцінювання та справедливність при ухваленні рішення, осо-

---

бливо при певних обмеженнях у доступі до класів і шкіл з високим рейтингом; зменшення кількості міжособистісних конфліктів та суперечностей, проявів хабарництва; можливість використання досконалого, професійно розробленого інструментарію для проведення іспитів замість контрольних завдань і тестів, які розробляються вчителями за умови проведення випускових випробувань на рівні школи; порівнянність результатів зовнішніх державних іспитів на національному та регіональному рівнях з метою аналізу й оцінки ситуації в освіті та розробки відповідної політики, а також інші переваги. Проведення зовнішніх підсумкових іспитів по завершенню кожного освітнього рівня сприяє активізації навчальної діяльності учнів за умови, якщо результати оцінювання мають високу вагу для подальшої долі здобувача освіти.

На основі проведених емпіричних досліджень було доведено наявність у цілому позитивного впливу зовнішніх іспитів на навчальні результати учнів, збільшення кількості навчальних годин з цих предметів та підвищення заробітної плати вчителів, а також посилення вимог для вступу на наступні освітні рівні [4].

Незважаючи на явні переваги, подібний формат проведення іспитів характеризується доволі суттєвими недоліками, що зумовлені, зокрема, наявними суперечностями між цілями оцінювання і навчання, невідповідністю статусу іспиту витратам ресурсів і часу на його складання та ін. Варто зазначити також, що підвищена увага до очікуваного випробування та заздалегідь визначений перелік навчальних предметів часто порушують нормальний ритм навчального процесу, спрямовуючи зусилля педагогів і учнів на підготовку до успішного складання лише кількох предметів за рахунок опанування інших.

Друга модель передбачає використання *внутрішньошкільних іспитів за традиційною системою оцінювання* результатів навчальної діяльності та відповідності вимогам. Реалізація цієї моделі може здійснюватися за різними варіаціями, але основними ознаками її є складання учнями іспитів у рідному закладі освіти та перевірка екзаменаційних робіт вчителями-предметниками цього ж закладу відповідно до їхнього особистісного бачення або з оглядом на загальні рекомендації та орієнтири, що пропонуються органами управління освітою або місцевими радами з освіти.

Надзвичайно популярним і, водночас, дискусійним стало запровадження так званого формувального оцінювання навчальних результатів [28] на всіх етапах навчання, що дає можливість підвищити освітню цінність оцінки завдяки відсутності стандартизованого підходу до ви-

---

значення змісту завдань, форми їх подання і часу виконання та можливості врахування індивідуальних особливостей кожного індивідуума. Однак, формувальне оцінювання позбавляє можливості порівнювати результати екзаменів різних шкіл та узагальнювати їх через високий рівень суб'єктивності. Саме тому найбільша увага науковців сьогодні зосереджена на завданні організації спеціального додаткового навчання педагогів методам реалізації формувального оцінювання [14].

Третя модель підсумкової атестації здобувачів освіти *не передбачає* проведення будь-яких *обов'язкових екзаменів*, а реалізується шляхом виставлення результуючої оцінки за поточними (зокрема, в Фінляндії та деяких ін. країнах) [44] або складання випускового тесту для визначення схильності підлітка та формулювання рекомендацій для спрямування його навчання у старшій середній школі. Саме відміна зовнішніх випускових іспитів та лібералізація системи відбору вступників могла найімовірніше спричинити, за оцінками John H. Bishop, скорочення кількості учнів у старших класах математичного та наукового спрямування у школах Швеції [4]. Проте, варто зазначити, що не в усіх європейських країнах навчання на вищому рівні старшої школи (після 9-го класу) є обов'язковим (зокрема у Сербії, Швеції, Норвегії та ін.) [21; 32; 22], саме тому проведення національних випробувань по завершенню базової середньої освіти та отримання відповідного документу підтверджує якість здобуття випускниками саме обов'язкового рівня освіти і дає можливість учням при бажанні не продовжувати навчання.

Як зазначалося, широкого використання у сфері оцінювання результатів навчальної діяльності набула ідея застосування компетентнісного підходу, яка поступово замінила собою традиційну систему оцінювання здобутих знань, вмінь і навичок у більшості країн світу [66]. Даний підхід, що заснований на оцінюванні компетентності як *демонстрованої здатності* застосовувати на практиці у життєво важливих ситуаціях отримані знання та навички, передбачає *активний, діяльнісний та орієнтований на розвиток здібностей* учня характер організації всіх етапів навчання.

Побудовані на цій основі системи зовнішніх національних екзаменів проводяться у багатьох країнах світу і в переважній більшості країн-учасниць ОЕСР не лише по закінченню повної загальної середньої освіти з метою перевірки досягнутих результатів цьому освітньому рівні та подальшого відбору до вищих закладів освіти, але й на при переході до старшої ланки середньої школи, інакше кажучи, після



---

---

завершення базової середньої освіти [51, с. 42-50]. Вони являють собою стандартизовані процедури, що мають формальні наслідки для учнів, а іноді застосовуються як певний інструмент для селективного відбору при зарахуванні здобувача на наступний освітній рівень або при відборі до престижного закладу. Однак, незважаючи на таке розуміння сутності компетентнісного підходу у країнах ОЕСР, у деяких з них лунає критика якості самого вимірничого інструментарію (тестів), що використовуються для його реалізації.

Таким чином, у країнах світу поступово сформувалися певні тенденції, що свідчать про зміни традиційних уявлень і практики проведення оцінювання здобувачів середньої освіти [14; 15; 17; 21; 35], а саме:

- усвідомлення на рівні формування освітньої політики основного призначення шкільної оцінки як інструменту, який дає можливість поліпшити навчальні програми, побудувати програми (плани) майбутнього навчання здобувача відповідно до його здібностей (можливостей), пізнавальних інтересів і виявлено-го просування у навчанні;
- поступова відмова від орієнтації змісту і завдань підсумкових іспитів на перевірку змісту навчального предмету та поширення ідей компетентнісного підходу, намагання оцінити рівень сформованості ключових базових життєорієнтованих компетентностей учнів;
- підвищення освітньої цінності, вагомості оцінки для досягнення освітніх цілей. Це стало причиною поширення ідеї впровадження так званого формувального оцінювання і формувальної оцінки на всіх освітніх рівнях і видах оцінювання (поточного у класі, під час екзаменаційних випробувань та національного оцінювання) у багатьох країнах-членах ОЕСР, Грузії, Північній Македонії, Румунії, Сербії та ін.). Формувальне оцінювання починає також впроваджуватися у навчальний процес в Україні, щоправда, поки що у початковій освіті;
- сприйняття результатів проведення національних (державних) випробувань здобувачів неповної (базової) середньої освіти у формі зовнішнього незалежного оцінювання одним з основних інформаційних ресурсів системи моніторингу якості освіти;
- поступове скорочення практики проведення національних екзаменів за стандартизованими методиками та орієнтація країн на створення незалежних агенцій для проведення національ-

---

ного оцінювання здобувачів по завершенню навчання на рівні базової освіти;

- запровадження для здобувачів базової середньої освіти національного оцінювання або національних випробувань із значної частини (5 і більше), якщо не більшості, навчальних предметів.

## **1.2. РОЗВИТОК МОДЕЛІ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ**

Розглянуті вище світові тенденції та моделі організації підсумкових вимірювань свідчать про необхідність зміни організаційних форм проведення державної підсумкової атестації (далі – ДПА) здобувачів загальної середньої освіти, зокрема на рівні базової освіти (основної школи або гімназії в Україні), а також способів використання її результатів.

Особлива увага дослідниками завжди приділялася визначенню способів проведення випробувань здобувачів освіти по завершенню навчання на тому чи іншому освітньому рівні, найчастіше – на рівні повної загальної середньої освіти. Освітня реформа в Україні визначила не лише нову структуру системи повної загальної середньої освіти, але й проголосила зміни у формі проведення підсумкових випробувань здобувачів освіти, так званої державної підсумкової атестації випускників базової середньої освіти (9-х класів або гімназій), передбачивши можливість запровадження на цьому освітньому рівні технології зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) учнів.

З якою метою використовується ЗНО учнів на рівні повної загальної середньої освіти і які переваги та відмінні ознаки цієї форми проведення підсумкової атестації здобувачів освіти?

Порядком проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти, що затверджений постановою Кабінету Міністрів України у 2004 році [48], мета ЗНО полягає у забезпеченні реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної вищої освіти, вивченні стану функціонування системи освіти та прогнозуванні її подальшого розвитку, оцінюванні відповідності результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, державним вимогам.

Технологічно ЗНО являє собою комплекс певних організаційних процедур, що передбачають використання технологій педагогічного тестування, призначеного для визначення рівня навчальних досягнень випускників закладів середньої освіти при їхньому вступі до

---

---

закладів вищої освіти. Це тестування організується і проводиться спеціально уповноваженою установою — Українським центром оцінювання якості освіти та його регіональними підрозділами відповідно до програм зовнішнього оцінювання з певних навчальних предметів за визначеними правилами і процедурами, що спрямовані на забезпечення максимально об'єктивного оцінювання.

Технологія ЗНО для проведення ДПА випускників повної загальної середньої освіти в Україні пройшла період свого становлення та здобула в основному схвальні відгуки як здобувачів освіти, так і інших учасників освітнього процесу, а також громадську підтримку, про що свідчать результати численних соціологічних опитувань, що проводяться різноманітними незалежними організаціями та інституціями [45; 49]. Проведення ЗНО по завершенню шкільної освіти в Україні регламентовано різноманітними правовими документами, технологічно відпрацьовано і має суспільне визнання, однак питання запровадження аналогічного формату випускних іспитів по завершенню навчання у гімназії не є однозначним та, з оглядом на специфічність вікової категорії підлітків і правовий статус базової середньої освіти як рівня неповної обов'язкової освіти, потребує ґрунтовного вивчення як у концептуальному, так і в технологічному (процедурному) та інших аспектах.

ДПА здобувачів базової середньої освіти на сьогодні реалізується відповідно до моделі внутрішньо шкільних іспитів. Ці випробування мають невисокі ставки і майже не впливають на подальшу освітню траєкторію випускників, що пояснюється відсутністю системи другорічництва та, відповідно, практики повторного проходження курсу (або перескладання ДПА), обов'язковістю здобуття повної ЗСО та багатьма іншими причинами.

Саме мінімізація значущості результатів ДПА здобувачів базової середньої освіти при прийнятті рішення про подальше навчання учнів та фактична відсутність альтернативи переведенню їх до 10-го класу через намагання закладів загальної середньої освіти зберегти чисельність учнівського контингенту, позбавляє сенсу чинний формат проведення підсумкових випробувань на цьому освітньому рівні. Отже, необхідність перегляду методики проведення випускових оцінювань випускників гімназій зумовлена низкою викликів, що постали перед національною системою освіти України, необхідністю відшукання ефективного й адекватного поставленим завданням оцінювання результатів навчання методу і технології проведення ДПА здобувачів базової середньої освіти,

а також впливом європейських і світових тенденцій щодо тлумачення основного призначення і способу організації подібних випробувань та формування відповідного змісту завдань.

Механізм реалізації ДПА здобувачів основної освіти в Україні, так само як і в інших країнах світу, за період незалежності країни зазнав певних процедурних трансформацій, але концептуально основне призначення та форма проведення суттєво не змінилися з радянських часів. До такого висновку можна дійти, якщо провести порівняння організаційних моделей ДПА в Україні за такими їх елементами як: сутність та призначення ДПА, суб'єкт управління процедурою проведення ДПА, суб'єкт контролю за дотриманням процедур проведення ДПА, суб'єкт оцінювання результатів, суб'єкт розробки контрольних та методичних матеріалів, форма проведення іспитів та навчальні предмети. Результати порівняльного аналізу організаційних засад та методики проведення ДПА по завершенню гімназії в Україні подано у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

**Порівняння змісту та процедур проведення державної підсумкової атестації здобувачів базової (основної) середньої освіти в Україні**

Правовий документ / ключові елементи	Положення про ДПА учнів (вихованців) у системі ЗСО (2000 р.) [62]	Положення про ДПА учнів (вихованців) у системі ЗСО (2008 р.) [63]	Положення про ДПА учнів (вихованців) у системі ЗСО (2014 р.) [64]	Порядок проведення ДПА (2018 р.) [65]
Визначення сутності, призначення	Форма контролю за відповідністю освітнього рівня випускників ЗНЗ I, II, III ступенів навчальним програмам	Форма контролю за відповідністю освітнього рівня випускників ЗНЗ I, II, III ступенів, професійно-технічних і ВНЗ I-II рівнів акредитації, що надають повну ЗСО, відповідним навчальним програмам.	Форма контролю відповідності освітнього рівня випускників ЗНЗ I, II, III ступенів та ПТНЗ, що надають повну загальну середню освіту, державним вимогам.	Форма контролю відповідності результатів навчання здобувачів освіти вимогам державних стандартів загальної середньої освіти на відповідному рівні освіти

Суб'єкт управління процедурою проведення	МОН визначає зміст, форму, процедуру та строки проведення атестації	МОН визначає зміст, форму та строки проведення атестації	МОН розробляє процедуру і затверджує орієнтовні вимоги до змісту атестаційних завдань	МОН визначає форму атестації. Строки атестації в закладі освіти щороку затверджує керівник закладу освіти
Суб'єкт контролю	Місцеві органи управління освітою	Місцеві органи управління освітою	Місцеві органи управління освітою	Засновник або уповноважений ним орган управління у сфері освіти. Контроль за дотриманням вимог до організації та проведення атестації в закладі освіти покладається на керівника закладу освіти
Суб'єкт оцінювання результатів	Результати атестації оцінюються у закладі ЗСО за 12-бальною шкалою відповідно до Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затверджених Міністерством освіти і науки України	Заклад освіти за 12-бальною шкалою відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.	Заклад освіти за 12-бальною шкалою відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі ЗСО. У разі проведення у формі ЗНО – відповідно до Порядку проведення ЗНО та моніторингу якості освіти [48]	Заклад освіти за 12-бальною шкалою відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі ЗСО. У разі проведення у формі ЗНО – відповідно до Порядку проведення ЗНО та моніторингу якості освіти [48]

Контрольні та методичні матеріали	Завдання та збірники завдань для атестації розробляються й затверджуються Міністерством освіти і науки України	Завдання та збірники завдань для атестації розробляються й затверджуються Міністерством освіти і науки України	Завдання для проведення атестації укладаються навчальними закладами відповідно до вимог, затверджених МОН України	Завдання для проведення атестації в закладі освіти затверджує керівник закладу освіти відповідно до вимог, затверджених МОН України
Форма проведення	Усне опитування, комплексне завдання, письмова робота, поєднання усних та письмових робіт за збірниками завдань	Усне опитування, письмова робота, захист творчих робіт тощо)	Письмова у закладах освіти, передбачено можливість складання ДПА у формі ЗНО	У закладах освіти в письмовій формі або ЗНО
Навчальні предмети	3 предмети: державна мова (письмова), математика (письмова), географія, біологія, а також іноземна мова чи інший гуманітарний предмет за вибором навчального закладу	5 предметів: українська мова, математика, географія, біологія, іноземна мова чи інший гуманітарний предмет, вибір якого здійснювався самим закладом освіти	3 предмети, обов'язковою є атестація з української мови та математики. Перелік предметів щороку визначає МОН.	3 предмети, обов'язковою є атестація з української мови та математики. Перелік навчальних предметів щороку визначає МОН.

З наведеної у табл. 1.2 інформації видно, що упродовж тривалого часу в організації та методиці проведення ДПА по завершенню базової середньої освіти в Україні не відбулося відчутних змін. Сутність ДПА здобувачів базового рівня середньої освіти визначається як форма контролю досягнутого освітнього рівня (зараз результатів навчання) випускників державним вимогам (які сформульовані або в навчальних програмах, або у державних стандартах освіти). Незмінним залишається суб'єкт

---

---

управління процедурою проведення ДПА — Міністерство освіти і науки України. У його повноваженнях знаходяться питання визначення змісту, форми, переліку обов'язкових предметів, строків проведення ДПА, критеріїв оцінювання атестаційних завдань. Однак, починаючи з 2014 року посилюється відповідальність керівництва закладу освіти за якість атестаційних завдань та дотримання процедури ДПА, що можливо є наслідком впровадження реформи децентралізації влади та втілення принципу автономії закладу освіти. Другою новацією у методиці проведення ДПА здобувачів базової середньої освіти стало правове підтвердження можливості її проведення у формі ЗНО за правилами, що визначені у Порядку проведення ЗНО та моніторингу якості освіти [48]. Запровадження ДПА у формі ЗНО на рівні неповної середньої освіти в Україні за прикладом його проведення по завершенню повної загальної середньої освіти має на меті зменшення впливу суб'єктивного чинника на оцінювання результатів атестації та підвищення його значущості.

Відповідно до методичних рекомендацій 2019 року [68] для атестаційних робіт вчителі мають розробляти завдання репродуктивного, аналітичного, творчого, конструктивного та практичного спрямування, однак реально превалюють завдання репродуктивного характеру в тестовій формі з вибором відповіді або на встановлення правильної послідовності чи відповідності. Характерною ознакою завдань, які пропонуються учням під час ДПА, є їх орієнтація на перевірку змісту навчального предмета і так званих предметних компетентностей, а не на оцінювання рівня сформованості ключових, загальнокультурних, загальноосвітніх компетентностей, як фактично визначено метою освіти.

Як зазначалося вище, все більшого поширення й популярності в світі зазнає *формувальне оцінювання* учнів, використання якого дає можливість вчителю виявити конкретну стадію, стан просування учня у певній галузі, міру опанування (з'ясування, розуміння) ним навчального матеріалу та забезпечити відповідно до цього необхідну допомогу, коригування. Використання формувального оцінювання для фіксації прогресу учня потребує іншого підходу до проведення підсумкового оцінювання, особливо того, що стосується добору атестаційних завдань та інтерпретації результатів їх виконання. Порівняння вітчизняної практики запровадження ЗНО із результатами аналітичних досліджень ОЕСР дає можливість визначити спільні проблеми, зокрема [56]:

- недостатня сформованість оціночної компетентності вчителів, низька оціночна культура всіх учасників освітнього процесу, що призводить до орієнтації на символні (числові) характеристики

---

---

оцінки і втрати її освітньої цінності, акцентування на підготовці до випускного випробування на шкоду навчальній програмі та задоволення індивідуальних освітніх потреб здобувачів;

- відсутність навичок застосування формувального оцінювання на всіх освітніх рівнях, поєднання методів і прийомів формувального оцінювання з вимогами і структурою навчальних предметів, що потребує додаткового навчання вчителів, озброєння їх практичними навичками;
- суперечності між структурою, вимогами, планами реалізації чинних навчальних програм та специфікою і вимогами застосування формувального оцінювання.

Зарубіжний досвід має багато підтверджень високої ефективності та надійності результатів вимірювань, що здійснюються при проведенні спеціально уповноваженими агентствами (установами) так званих зовнішніх підсумкових випробувань (ЗНО) здобувачів освіти. Зважаючи на те, що ці переваги визначаються відповідно до мети і статусу результатів означених іспитів, найбільшу користь і значущість підсумкові випробування мають на етапі завершення обов'язкового рівня освіти.

Питання визначення переваг такої форми проведення підсумкових випробувань на рівні базової середньої освіти в Україні не є однозначним. До недоліків, що характеризують недосконалість технології організації та проведення ДПА у формі ЗНО випускників основної школи можна віднести наступні:

- монополізм суб'єкта проведення ЗНО, а значить, відсутність у нього стимулів для удосконалення чинної моделі проведення оцінювання та можливість порушення процедури, у т.ч. з метою отримання певної особистої вигоди;
- відсутність гнучкості, зручного механізму його складання (зокрема, відсутність права на повторне складання цього іспиту та жорстка прив'язка до конкретних дат), незначна орієнтація на потреби здобувача освіти;
- висока вартість організації такого тестування, а невизначеність остаточно на сьогодні статусу результатів його складання учнями по завершенню навчання у гімназії означає нераціональне використання коштів та інших ресурсів на його проведення;
- недосконалість змісту завдань, недостатня їх орієнтація на перевірку ключових компетентностей та функціональної грамотності випускників;
- достатньо висока стресовість;



- 
- 
- неготовність значної кількості вчителів, що працюють з учнями гімназій, до проведення підготовки до ЗНО [58, с. 68-70; 52; 46] тощо.

Таким чином, впровадження незалежних національних випробувань здобувачів на рівні базової освіти (основної школи або гімназії) у формі ЗНО є логічним результатом розвитку освітніх систем. Воно передбачає отримання більших можливостей для виявлення та аналізу недоліків в освіті, чинників впливу на результати реалізації навчальних програм. Водночас, ефективність незалежного оцінювання цілком визначається цілями його проведення, вагомістю результатів оцінювання для визначення подальшої освітньої траєкторії здобувачів освіти та наявністю відповідності між освітніми цілями і змістом підсумкового тесту.

### **1.3. МЕТА ПРОВЕДЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Найбільш проблемним є питання визначення концептуальної основи та методики проведення ДПА випускників основної школи (неповної та середньої освіти або гімназії) в Україні. Ключове місце у виборі організаційної моделі та технології проведення ДПА на цьому освітньому рівні посідає проблема визначення її мети, статусу та значущості результатів випробування для подальшого навчання здобувачів освіти. Дискусії з цього приводу тривають до сьогодні [60].

Необхідність зміни чинної на сьогодні моделі проведення ДПА здобувачів базової середньої освіти зумовлене низкою причин [54], зокрема:

- *недостатнім рівнем об'єктивності* оцінювання результатів виконання випускових робіт здобувачів, що є наслідком самої організації цього випробування. Методичними рекомендаціями про проведення ДПА здобувачів базової середньої освіти [68] передбачено проведення ДПА за контрольними матеріалами і завданнями, тексти яких розробляють самі вчителі. Незважаючи на наявні рекомендації МОН, завдання можуть мати різний рівень складності та орієнтуватися на перевірку різних елементів змісту навчальної програми предмету. Крім того, вчителі самі оцінюють роботи своїх вихованців, що фактично означає здійснення самооцінки педагогами результатів своєї викладацької діяльності;
- *демографічними проблемами*, а саме скороченням загальної чисельності учнівського контингенту майже удвічі у порівнянні з початком 90-х років [61, с. 9—12]. Зазначені демографічні процеси призвели до зменшення загальної чисельності вчителів і кілько-

---

---

сті закладів ЗСО. За таких умов школи прагнуть зберегти якомога більшу кількість учнів у старшій школі, що однозначно нівелює значущість (вагомість) результатів ДПА для винесення рішення про їхнє можливе незарахування до 10-го класу та не сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти до здобуття міцних знань та вдосконалення навичок;

- появою у світовій практиці *нових підходів до оцінювання*, які потребують з одного боку, посилення вимог щодо справедливого оцінювання навчальних здобутків учнів, а з іншого, – характеризуються перенесенням уваги до так званого формувального оцінювання, що передбачає забезпечення оптимізації навчального процесу з метою розвитку особистості учня, фіксацію змін у його індивідуальному прогресі;
- *використанням несертифікованих контрольних матеріалів*, які не пройшли апробацію, експертизу та інші процедури, які забезпечували б валідизацію інструментарію. Це призводить до того, що предметом оцінювання у різних закладах освіти виступають не зовсім однакові масиви змісту навчальних програм і вимог державних стандартів ЗСО;
- *фактично відсутнім впливом результатів підсумкової атестації* на подальше навчання здобувача основної освіти. Чинне законодавство, як зазначалося, визначає обов'язковим для здобуття всіма громадянами України рівень повної загальної середньої освіти, але не пропонує методи, критерії, методики побудови подальшої освітньої траєкторії здобувачів, розподілу випускників після завершення основної школи відповідно до результатів ДПА та освітніх потреб. Таким чином, в умовах відсутності системи друкорічництва, повторного проходження курсів (предметів), консультативної допомоги для визначення схильностей учня, а також недосконалої системи профорієнтації випускників кожен здобувач освіти незалежно від отриманих ним результатів ДПА на власний розсуд продовжує навчання у старших класах профільної школи або у закладах професійно-технічної (професійної) освіти;
- *особливостями психофізіологічного розвитку дитини* у підлітковому віці, відсутністю у більшості здобувачів основного рівня освіти мотивації до навчання [54, с. 293—294], невизначеністю більшості з них у планах на подальше навчання як наслідок певних соціально-економічних процесів та недостатності роботи педагогів із виявлення та розвитку здібностей і нахилів підлітків та ін.;

- 
- поширеністю у вітчизняній освіті проявів хабарництва та корупції при «вирішення» проблеми низької успішності здобувача освіти, що має значно більший вплив на результати ДПА у формі шкільних іспитів, ніж за технологією ЗНО. Саме ця властивість технології ЗНО бути надійним інструментом, який здатен забезпечити об'єктивні процедури оцінювання рівня підготовки випускників закладів загальної середньої освіти в Україні, здолати корупцію в освіті, створити рівні для всіх умови доступу до закладів вищої освіти [55, с. 15—17] та впровадити механізми і стандарти, що максимально наближені до європейської практики оцінювання навчальних здобутків забезпечила їй значну популярність.

З оглядом на наявні особливості психофізіологічного стану підлітків, статус базової середньої освіти як проміжний рівень обов'язкової повної загальної середньої освіти, недоліки форми і змісту завдань, що використовуються при проведенні випускових іспитів у формі ЗНО після 11-го класу виявляється недоцільним формальне перенесення методики і технології ЗНО на рівень базової середньої освіти в Україні.

Ситуація в Україні, що склалася відносно ідеї запровадження ЗНО на етапі завершення основної школи, свідчить про відсутність чіткої несуперечливої концепції та розуміння педагогами, здобувачами і громадськістю в цілому мети проведення ДПА на цьому освітньому рівні, а також способу використання результатів її проходження у подальшому навчанні учнів. Вирішення питання щодо вибору моделі ДПА випускників основної школи має ґрунтуватися на формулюванні мети її проведення відповідно до правових норм здобуття обов'язкового рівня освіти та з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів, визначеної сукупності принципів оцінювання, статусу ДПА та її результатів.

З оглядом на зазначене, ключовим питанням при виборі форми проведення випускних випробувань по звершенню базової середньої освіти в Україні та виявленні всіх її переваг і недоліків є, насамперед, обґрунтування концептуальної ідеї ДПА на цьому освітньому рівні, а саме: з'ясування основного призначення ДПА та формулювання мети її проведення, які не порушували б логіку законів про освіту та Концепцію Нової української школи; визначення статусу такого випробування, а також ступеня його впливу на подальшу долю здобувача рівня незавершеної обов'язкової освіти і, нарешті, передбачення можливості забезпечити перевірку ступеня досягнення на цьому етапі основної мети освіти, яка полягає у формуванні ключових загальноосвітніх (загальнокультурних) компетентностей, виявленні освітніх інтересів підлітка та розвитку його

---

індивідуальних творчих здібностей, виробленні на цій основі рекомендацій щодо планування учнем своєї освітньої траєкторії у майбутньому.

Досить інформативними виявилися результати опитування педагогів щодо ідеї запровадження нової моделі проведення ДПА у формі ЗНО по завершенню навчання в основній школі. Аналіз відповідей виявив високий рівень несприйняття ними ідеї зміни методики проведення ДПА випускників гімназії, що частково зумовлене недостатнім рівнем сформованості в респондентів оціночної компетентності. Це проявляється у недостатній обізнаності з основами тестології, зокрема нерозумінням респондентами можливостей і переваг різних форм тестових завдань, бажанням педагогів враховувати різноманітні індивідуальні обставини та характеристики учнів з метою корегування оцінки [58, с. 68—70].

Викликає певне занепокоєння той факт, що переважна більшість опитаних педагогів як батьків не погодилися з тим, щоб їхні власні діти склали ДПА після 9-го класу у формі ЗНО. Водночас, вони, але вже з позицій адміністраторів шкіл, запропонували запроваджувати досить жорсткі санкції до тих учнів, які демонструватимуть низькі результати тестування, зокрема, не видавати їм свідоцтво про завершення навчання, переводити у вирівнювальний клас, не приймати до 10-го класу загалом та ін. Дуже поширеною виявилася думка про доцільність відрахування учнів зі шкіл та переведення їх для подальшого навчання до закладів професійно-технічної освіти.

На ставлення педагогів до ідеї зміни форми проведення ДПА по завершенню базової середньої освіти впливають багато чинників, серед яких є їхній адміністративний статус, тобто посада, яку вони обіймають. Це зумовлене тим, що професійне мислення і професійна діяльність людини взаємопов'язані між собою [12]. Зазначений зв'язок проявляється під час з'ясування того, у який спосіб люди, що займаються різною професійною діяльністю, пропонують вирішувати професійні завдання, певні проблемні ситуації. У нашому випадку такою проблемною ситуацією виступає зміна форми (методики, технології, мети) проведення ДПА здобувачів базової середньої освіти. У результаті проведеного опитування трьох груп педагогів (директорів закладів загальної середньої освіти, вчителів та методистів) щодо розуміння ними основного призначення ДПА випускників гімназій та способів і мети використання результатів її складання було виявлено статистично значущі відмінності у думках педагогів, що обумовлені особливостями їх професійного мислення, яке формується посадою, тобто специфікою та вимогами професійної діяльності та посадових обов'язків педагогів [57, с. 52-56]. Було виявлено, що

---

у педагогів переважає думка про те, що основне призначення ДПА для випускників гімназій полягає у виявленні реального рівня навчальних досягнень учнів [59, с. 450-453]. Більшість учасників опитування вважають, що ДПА здобувачів базової середньої освіти фактично не впливає на ухвалення рішення про подальше навчання учня, що зумовлене чинними правовими нормами освітнього законодавства. Відповідно до концепції освітньої реформи, ДПА для здобувачів базової середньої освіти має забезпечити вибір того чи іншого профілю навчання учня у старшій школі. Однак, у ході дослідження виявлено, що саме цей варіант формулювання найголовнішого призначення ДПА не викликав належної уваги з боку практично усіх груп посад педагогів.

Педагоги переконані, що у переважній більшості учнів 9-х класів не сформовано готовності (психологічної, інтелектуальної, організаційної, методичної та ін.) до складання підсумкового випробування у формі ЗНО з високими ставками [53, с. 182-184] і що такий іспит буде здійснювати значне нервово навантаження. Таке занепокоєння посилюється визнанням того факту, що при проведенні ДПА у формі ЗНО вчителі не будуть мати можливості застосовувати індивідуальний підхід до особистості учня та його конкретних обставин [19].

Виявлені факти свідчать про необхідність проведення роботи з підвищення рівня професійної компетентності педагогів з питань оцінювання, роз'яснення мети підсумкового випробування по завершенню базової середньої освіти та розроблення атестаційних матеріалів, які забезпечували можливість вимірювання міри її досягнення.

#### **1.4. ФУНКЦІЇ ТА ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЙ**

Функції державної підсумкової атестації мають визначатися, виходячи з цілей освіти, її призначення та віддзеркалювати цілі й завдання її проведення на тому чи іншому рівні освіти. На реалізацію функцій ДПА спрямовуються всі наступні процедури та визначається система принципів її реалізації. У функціях ДПА здобувачів освіти має проявлятися її основне призначення, відповідність потребам суспільства і держави. Залежно від цілей проведення ДПА на тому чи іншому освітньому рівні та завдань, які вона покликана вирішувати, перелік функцій може бути різним. Наприклад, якщо ДПА випускників початкової освіти в Україні здійснюється лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та якості освіти, а її результати ніяким чином не впливають на прийняття рішення про переведення (прийом) учня до основної

---

---

школи (гімназії), то селективна функція або функція відбору у такому разі реалізовуватися не буде.

ДПА здобувачів освіти, як і більшість різноманітних екзаменів, найчастіше покликана виконувати низку наступних функцій: сертифікаційну, селективну або функцію відбору, політичну, управлінську, контролюючу, діагностичну, функцію оцінки або оціночну, інформаційну, мотиваційну. Зарубіжні дослідники виокремлюють також функцію легітимізації членства у світовому суспільстві [13, с. 28].

Розглянемо більш докладно зміст кожної функції.

*Політична функція* ДПА або функція формування політики у системі загальної середньої освіти. Визначення концептуальних основ, основного призначення й статусу ДПА, формулювання мети проведення підсумкових випробувань здобувачів загальної середньої освіти на різних освітніх рівнях та значущості їх результатів для подальшого навчання, – усе це віддзеркалює зміст державної освітньої політики, характеризує гарантування й захист конституційних прав людини на рівний доступ до освіти відповідно до законодавства. Наприклад, запровадження ДПА випускників основної школи як обов'язкової форми контролю досягнення ними певного рівня результатів навчання, що дає право на продовження навчання на вищих рівнях освіти, буде порушувати норми Конституції України та законів «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», які проголошують обов'язковість здобуття усіма громадянами країни повної загальної середньої освіти. Це означає, що організаційна модель ДПА здобувачів базової середньої освіти, її статус і, найголовніше, використання її результатів повинні враховувати правові вимоги і передбачати інструменти, які б посилювали мотивацію та відповідальність випускників за успішне складання цього підсумкового іспиту.

*Сертифікаційна функція* ДПА здобувачів освіти полягає у підтвердженні уповноваженим органом відповідності результатів навчання вимогам навчальної програми або Державного стандарту середньої освіти, зокрема базової. Таке підтвердження відповідності досягнутих результатів здійснюється з використанням певних вимірювальних процедур та спеціальних інструментів, а у разі позитивного висновку екзаменованому видається документ (свідоцтво, диплом). Документ про проходження сертифікації по завершенню кожного рівня освіти у системі формальної освіти містить інформацію щодо результатів опанування здобувачем кожного навчального предмету, які отримуються в ході підсумкового оцінювання учня (складання іспиту, тесту) або шляхом сумування поточних оцінок. Проведення сертифікації є логічним про-

---

довженням навчального процесу та його завершенням, особливо на перехідних етапах між освітніми рівнями.

Наявність документального підтвердження успішності опанування учнем навчальної програми покликана допомогти випускникам нижчих рівнів освіти вступити до вищих освітніх рівнів, перейти на навчання до закладу освіти іншого типу, наприклад (наприклад, закладу професійної або професійно-технічної освіти, коледжу) та робить їх більш конкурентоздатними, оскільки дає можливість викладачам (як представникам цих закладів) або роботодавцям порівнювати освітні здобутки претендентів.

Особливість реалізації цієї функції проявляється у тому, що при проходженні здобувачем сертифікації на більш високих рівнях освіти цінність і затребуваність сертифікатів нижчих рівнів втрачається. Наприклад, на сьогодні відповідно до чинної структури освіти в Україні свідоцтво про здобуття випускником базової середньої освіти фактично втрачає свою цінність по завершенню повної загальної середньої освіти та отримання ним відповідного документу (атестату).

Вагомість, цінність, значущість сертифікації як для здобувача освіти, так і для суспільства і самої системи освіти (закладу) визначається тим, яким чином, якою мірою використовується отриманий сертифікат, тобто який у нього статус, а також за допомогою яких технологій була проведена сама процедура сертифікації, наскільки вона є достовірною та об'єктивною. Якщо результати сертифікації фактично не впливають на ухвалення суб'єктами управління рішення про подальше навчання здобувача, то сама функція і, відповідно, процедура сертифікації фактично втрачають сенс і перетворюються у формальність.

*Функція відбору (селективна)*, яку виконує ДПА, полягає у тому, що за результатами випускових випробувань здобувачі відбираються із загальної сукупності за певними ознаками (характеристиками, оцінками) та розподіляються на групи для подальшого навчання або відсіюються (відраховуються) із закладу освіти. Селективна функція також проявляється і при відборі учнів за результатами підсумкового оцінювання до найкращих, більш престижних закладів освіти. Інформаційною основою такої селекції може виступати отриманий учнем документ (свідоцтво, диплом, атестат), причому не лише дані щодо якості складання різних предметів, а й сам факт наявності такого документа. Таким чином, проведення ДПА (випускових іспитів) часто використовується для реалізації одночасно двох функцій – сертифікаційної та селективної, які переплітаються між собою і доповнюють одна одну.

---

Наприклад, відповідно до освітніх традицій у деяких країнах Європи наявність документа про закінчення школи, зокрема у Франції – Baccalauréat, у Німеччині – Abitur, забезпечує автоматичний доступ до університету. Такий підхід може бути ефективним тоді, коли функція відбору реалізується набагато раніше і процес селекції здійснюється у молодших класах, або пізніше, вже під час навчання на вищому рівні освіти. Для систем неповної середньої освіти у країнах, які застосовують такий підхід, характерним є або наявність кількох напрямів (профілів) навчання на цьому рівні освіти, або обмеження кількості місць для вступу на вищі рівні. У таких випадках сертифікація на кожному з напрямів навчання виконує фактично і селективну функцію одночасно.

У багатьох країнах світу за допомогою державних підсумкових іспитів відбувається відбір учнів для продовження навчання при переході від початкової до молодшої середньої (неповної) освіти, від нижчої середньої до старшої середньої освіти і так далі. У країнах Східної Азії та Тихоокеанського регіону була дуже поширеною практика ухвалення рішення про вступ до неповної середньої школи на підставі державних / публічних іспитів. Варто зазначити, що останнім часом функція відбору там поступово набуває ознак діагностування, а результати використовуються для проведення консультування здобувача освіти та орієнтування його щодо вибору певного профілю (напряму) навчання.

Наступні функції — діагностична, оціночна, інформаційна — тісно пов'язані між собою і можуть розглядатися як допоміжні, оскільки реалізуються паралельно основній функції підсумкового випробування (сертифікації здобувачів) або забезпечують саму можливість реалізації останньої.

*Діагностична функція* розглядається у контексті реалізації контрольної діяльності, але проявляється у застосуванні різних прийомів виявлення (діагностики) і фіксації певних характеристик результатів навчальної діяльності здобувачів освіти та рівня сформованості в них знань, вмінь, інших компетентностей у процесі виконання завдань підсумкових випробувань. Результати педагогічної діагностики використовуються для прогнозування можливих змін у результатах навчальної діяльності учня та формулювання висновку щодо просування його на наступні сходинки навчання, визначення способів попередження негативних явищ, визначення ефективності роботи вчителів і всього освітнього закладу, а також коригування процесу навчання з метою поліпшення його якості. Діагностична функція орієнтована на виявлення та вивчення різноманітних чинників впливу на наявний рівень підготовки учнів, віднайдення



---

адекватних інструментів, способів, методів, які б забезпечували можливість поліпшення результатів навчання здобувачів відповідно до їхніх освітніх потреб і особливостей.

*Функція оцінювання або оціночна функція* ДПА проявляється у визначенні важливості, значущості, цінності результатів навчання, на підставі чого робиться висновок про рівень сформованості виявлених у ході перевірки (атестації, контролю, діагностики) конкретних знань, вмінь, навичок і компетентностей здобувача освіти та доцільність продовження навчання у відповідному напрямку. Залежно від статусу процедури ДПА (обов'язкова з формальними наслідками або з неформальними, тобто рекомендаційними) висновок за результатами оцінювання буде або створювати певні перешкоди (обмеження) на шляху подальшого навчання, або ж сприяти вибору здобувачем освіти найкращої освітньої траєкторії.

*Інформаційна функція* ДПА або функція забезпечення інформацією передбачає формування бази даних щодо досягнутого освітнього рівня здобувачів освіти, якості сформованості певних результатів навчання, ключових і предметних компетентностей. Отримана інформація може використовуватися різними споживачами для аналізу стану функціонування системи освіти відповідного рівня, виявлення характерних прогалин, недоліків у реалізації освітніх програм, формуванні рекомендацій щодо поліпшення якості освіти. Інакше кажучи, виступає основою для побудови системи моніторингу якості освіти і освітньої діяльності.

*Мотиваційна функція* ДПА або функція мотивації. Будь-які іспити здатні виконувати мотиваційну функцію, яка є потужним джерелом, своєрідною рушійною силою процесів розвитку і вдосконалення як системи освіти, так і окремого здобувача. Не є виключенням і ДПА випускників неповної середньої освіти (гімназій). Суттєва відмінність у силі прояву функції мотивації пов'язана з тим, якою є ця мотивація: внутрішньою чи зовнішньою. Внутрішня мотивація породжується бажаннями, усвідомленням і відповідальністю самої особистості досягти певних результатів і мети. Внутрішня мотивація визначається як енергетична сила самоініційованої поведінки здобувача освіти. Зовнішня мотивація при складанні ДПА буде відчутною, якщо результати цього випробування будуть мати певні важливі наслідки для випускника, будуть пов'язані з ефективністю навчання.

У світовій практиці відомі різні способи використання інструментів зовнішньої мотивації здобувачів освіти, у т.ч. й в тих випадках, коли результати випускових випробувань на проміжних ланках середньої освіти не виступають підставою для здійснення безпосереднього відбору учнів

---

для подальшого навчання. Наприклад, в Ізраїлі та Ірландії виставляються так звані додаткові або «бонусні» оцінки тим учням, які обирають просунутий (підвищений) рівень вивчення певного навчального предмета [13, с. 25]. Використання такої стратегії заохочує учнів до поглибленого вивчення предметів, навчає їх правильно оцінювати власні можливості.

*Контрольна функція* ДПА передбачає здійснення спостереження за керованим (контрольованим) об'єктом і перевірку процесу його функціонування та фіксацію досягнутого фактичного стану. Реалізація цієї функції може мати формальні (адміністративні) наслідки у разі, коли застосовуються певні обмеження на подальший доступ до вищих рівнів і закладів освіти або ж рекомендаційні, якщо прийом до інших освітніх рівнів здійснюється без врахування результатів ДПА. В окремих випадках, особливо коли ДПА проводиться як підсумковий іспит на внутрішньо-шкільному рівні за допомогою завдань, які розробляють і перевіряють самі вчителі, реалізація контрольної функції ДПА може використовуватися і як адміністративно-формальна процедура перевірки ефективності роботи вчителя і школи. У такому випадку контрольна функція ДПА виступає складовою класичної функції управління, а результати її виступають підставою для ухвалення відповідного управлінського рішення.

*Управлінська функція* ДПА проявляється у впливі управлінської системи (об'єкту управління) на керований об'єкт (заклад освіти, освітній процес, вчителя, директора школи, учня) з метою забезпечення його потрібного стану або характеристик (результатів навчання). Через зміну організаційної моделі, процедур проведення ДПА та змісту атестаційних завдань керуюча система (або суб'єкт управління) має можливість впливати на характер і спосіб організації освітнього процесу, зміст освіти і розподіл годин на вивчення того чи іншого предмета. Це, у свою чергу, виступає основою для формування значущості ДПА та її наслідків для здобувача, а також сприяє реалізації мотиваційної функції підсумкових іспитів.

Доволі незвичною для вітчизняної освітньої спільноти може бути функція *легітимізації членства у світовому суспільстві*. Дана функція більш повно проявляється при проведенні різноманітних підсумкових випробувань на рівні вищої освіти, оскільки пов'язана із реалізацією завдання підвищення мобільності студентів і викладачів, яке передбачене Болонською декларацією. Однак, посилення обсягів міграції населення та глобалізація освітнього простору сприяють формуванню ідеї уніфікації вимог і процедур оцінювання досягнутих результатів навчання.

Принципи державної підсумкової атестації здобувачів являють собою основоположні твердження, правила, відповідно до яких визначаються

---

---

всі складові етапи та процедури технології проведення ДПА, розробляються необхідні способи та інструменти її реалізації.

ДПА, як будь-який спосіб, технологія вимірювання досягнутих результатів навчання, має бути реалізована із дотриманням певних принципів:

- *відкритості та об'єктивності вимірювань*, що передбачає використання процедур, методів та інструментів вимірювання, які забезпечують можливість отримати об'єктивні дані;
- *валідності* усіх процедур, інструментів і методів, тобто їх адекватність поставленій меті оцінювання досягнутих результатів навчання;
- *гуманістичної спрямованості* ДПА, яка означає, що методи, технології та процедури її реалізації підпорядковані інтересам здобувача, та проявляється у недопущенні знущання, приниження гідності особистості випускника, використання результатів іспитів для його покарання або будь-якої дискримінації;
- *обов'язковості* проведення ДПА полягає у тому, що вона не може бути скасована або змінена рішенням закладу освіти або не уповноваженими для цього місцевими органами управління освітою, громадськими організаціями або органами самоврядування;
- *врахування психофізіологічних особливостей* здобувачів відповідної вікової категорії, що передбачає необхідність недопущення психоемоційного перевантаження підлітків та формування в них відповідальності за підготовку до випробувань;
- *гнучкості й адаптованості* механізму проведення ДПА до потреб здобувача освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами, що означає можливість використання різних моделей її реалізації, повторного проходження з метою поліпшення отриманих результатів здобувачами;
- *практичної та життєорієнтованої спрямованості* змісту ДПА, що передбачає необхідність орієнтації на вимірювання рівня сформованості ключових компетентностей, загальнокультурних знань і навичок здобувачів освіти;
- *правової оформленості та відповідності меті*, що передбачає необхідність затвердження у правових документах мети, статусу ДПА здобувачів базової середньої освіти, способу використання та інтерпретації результатів її складання, а також наслідків для здобувачів у разі отримання ними низьких результатів складання випускових іспитів;

- 
- *сформованості готовності* (психологічної, методичної, технологічної та ін.) всіх суб'єктів освітнього процесу до проведення ДПА випускників базової середньої освіти у формі ЗНО, що передбачає проведення додаткової підготовчої та організаційної роботи, спрямованої на створення необхідної методики проведення ДПА та інструментів для вимірювання досягнень (ключових компетентностей) здобувачів освіти, організацію роз'яснювальної роботи серед учнів і вчителів та ін.;
  - *порівнянності результатів* вимірювань для узагальнення та формулювання висновків про відповідність результатів навчання здобувачів освіти вимогам державних стандартів базової середньої освіти та навчальним програмам.

У підсумку варто зазначити, що необхідність зміни організаційної моделі проведення підсумкових випробувань здобувачів основної (базової) освіти є логічним наслідком зміни концептуальних підходів до розуміння мети та призначення оцінювання освітніх результатів. Дані процеси є характерними для багатьох країн світу, але реалізуються з урахуванням національних особливостей і потреб. Ухвалення рішення про вибір певної технології проведення ДПА на рівні базової середньої освіти має базуватися на гарантуванні можливості у найкращій спосіб досягти поставленої мети оцінювання рівня сформованості в учня ключових компетентностей та його особистісного прогресу у навчанні.

## Література до розділу

1. Andreassen K. E., Kelly P., Kousholt K., McNess E., Ydesen C. Standardised testing in compulsory schooling in England and Denmark: A comparative study and analysis. *Bildung und Erziehung*. 2015. 68 (3). P. 329—348. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/282160212\\_Standardised\\_Testing\\_In\\_Compulsory\\_Schooling\\_In\\_England\\_And\\_Denmark\\_A\\_Comparative\\_Study\\_And\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/282160212_Standardised_Testing_In_Compulsory_Schooling_In_England_And_Denmark_A_Comparative_Study_And_Analysis).
2. Baird J.-A., Opposs D. The Standard Setting Project: Assessment Paradigms. *Examination Standards: How Measures and Meanings Differ around the World* / edited by J.-A. Baird, T. Isaacs, D. Opposs, and L. Gray. London: University College London Institute of Education Press, 2018. P. 2—25.
3. Bashir Sajitha, Marlaine Lockheed, Elizabeth Ninan, Jee-Peng Tan. Facing Forward: Schooling for Learning in Africa. Overview booklet. World Bank, Washington, DC. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. 2018. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29377/211260ov.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.
4. Bishop J. H. Are national exit examinations important for educational efficiency? *Swedish economic policy review*. 1999. Vol. 6. P. 349-398. Available at: <https://>

- 
- [www.government.se/49b741/contentassets/8e643e6e816841cf8b619be7d4dd3baa/john-h.-bishop-are-national-exit-examinations-important-for-educational-efficiency](http://www.government.se/49b741/contentassets/8e643e6e816841cf8b619be7d4dd3baa/john-h.-bishop-are-national-exit-examinations-important-for-educational-efficiency).
5. Bishop J. H. High School Exit Examinations: When Do Learning Effects Generalize? 2005. Available at: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=cahrswp>.
  6. Briseid Ole et al. *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?* UNESCO. IIEP. 2004. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139018>.
  7. Britton E., Hawkins S., Gandal M. Comparing Examination Systems. *Examining the Examinations* / edited by E. D. Britton and S. A. Raizen, 201—17. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic, 1996.
  8. Busby E. Pupils Self-Harm and Express Suicidal Feelings Due to Exam Stress and School Pressure, Warn teachers. *Independent*. 2018. April 10. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/school-pupil-mental-health-exams-school-pressure-national-education-union-neu-a8297366.html>.
  9. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. EACEA P9 Eurydice. 2009. DOI 10.2797/18294.
  10. Evaluation & quality assurance. *Education GPS: The world of education at your fingertips*. OECD. *Review education polities*. Available at: <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41737&filter=all>.
  11. Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination Information on School-based Assessment. Available at: [https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/Leaflets/SBA\\_pamphlet\\_E\\_web\\_re.pdf](https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/Leaflets/SBA_pamphlet_E_web_re.pdf).
  12. Huang J. Cultivating teacher thinking: ideas and practice. *Educational Research for Policy and Practice*. 2015. 14(3). P. 247-257. DOI: 10.1007/s10671-015-9184-1.
  13. Kellaghan T., Greaney V. Public Examinations Examined. Washington, DC: World Bank, 2020. <https://doi:10.1596/978-1-4648-1418-1>. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
  14. Kitchen H., et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Student Assessment in Turkey. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/5edc0abe-en>.
  15. Kitchen H., et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Romania. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2017. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264274051-en>.
  16. Kreitzer A. E., Madaus G. F., Haney W. M. Competency Testing and Dropouts. *Dropouts from School: Issues, Dilemmas, and Solutions* / edited by L. Weis, E. Farrar, and H. G. Petrie, 129—52. Albany: State University of New York Press, 1989.

- 
17. Li R., et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Georgia. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/94dc370e-en>.
  18. Liebowitz D., et al. OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018. *OECD Reviews of School Resources*. Paris : OECD Publishing, 2018. 268 p. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>.
  19. Lukina T. National assessment of basic education graduates with the eyes of teachers and applicants of education: analysis of reasons for non-perception. *Innovative development of science and education: The 1st International scientific and practical conf.* (Athens, 29-31 March. 2020). Athens, Greece : ISGT Publishing House, 2020. P. 245-250. Available at: <http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-AND-EDUCATION-29-31.03.20.pdf>.
  20. Madaus G. F., Greaney V. The Irish Experience in Competency Testing: Implications for American Education. *American Journal of Education*. 1985. Vol. 93. № 2. P. 268—294.
  21. Maghnouj S. et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2020. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>.
  22. Nusche D., et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2011. Available at: <https://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>.
  23. Nusche D., Halász G., Looney J., Santiago P., Shewbridge C. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2011. Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264116726-en.pdf?expires=1604056132&id=id&accname=guest&checksum=CCC61FC294E9A0CD534754FB34514E76>.
  24. Nusche D., et al. School education in the Netherlands. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*. Paris : OECD Publishing, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264211940-4-en>.
  25. OECD (2011). Country background report for Denmark. *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Ministry of Education and Rambøll*. Paris : OECD Publishing, 2011. Available at: <http://www.oecd.org/education/school/47747224.pdf>.
  26. OECD (2013). Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2013. Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190658-en.pdf?expires=1604058077&id=id&accname=guest&checksum=B8C73A57DB94977E888BE1230A4E8319>.
  27. OECD (2017). Education in Lithuania. *Reviews of National Policies for Education*. Paris : OECD Publishing, 2017. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281486-en>.

- 
28. OECD (2015). Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. Paris : OECD Publishing, 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
  29. OECD (2015). Education Policy Outlook: Sweden. Paris : OECD Publishing, 2015. Available at: [www.oecd.org/education/policyoutlook.htm](http://www.oecd.org/education/policyoutlook.htm).
  30. OECD (2016). Education Policy Outlook 2016: Israel. Paris : OECD Publishing, 2016. Available at: <http://www.oecd.org/israel/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Israel.pdf>.
  31. OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA. Paris : OECD Publishing, 2016. 412 p. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
  32. OECD (2017). Education Policy Outlook 2017: Sweden. Paris : OECD Publishing, 2017. Available at: <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Sweden.pdf>.
  33. OECD (2019). Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential. Paris : OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/4cf5b585-en>.
  34. OECD (2019). Trends Shaping Education. Centre for Educational Research and Innovation. Paris : OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/22187049>.
  35. OECD (2019). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: North Macedonia. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2019. <https://doi.org/10.1787/079fe34c-en>.
  36. Santiago P., et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
  37. Santiago P., et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>.
  38. Santiago P., et al. Teacher Evaluation in Chile 2013. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2013. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>
  39. Scheerens J. Educational Evaluation and Assessment in the Netherlands, Addendum to the Country Background Report for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2013. Available at: [www.oecd.org/education/school/Netherlands%20CBR%20Update.pdf](http://www.oecd.org/education/school/Netherlands%20CBR%20Update.pdf).
  40. Schleicher A. Designing effective evaluation and assessment policies. *International conference on results of the OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes*. Oslo, Norway, 11-12 April 2013. Oslo, Norway, 2013. Available at: <https://prezi.com/ehyzevzitbyb/designing-effective-evaluation-and-assessment-policies/>.

- 
41. Shewbridge C., et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2011. URL: <https://www.oecd.org/denmark/47696663.pdf>.
  42. Shewbridge C., et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117044-en>.
  43. Shiel G., Kellaghan T., Moran G. Standardised Testing in Lower Secondary Education. *Educational Research Centre St Patrick's College*. Dublin, May 2010. Available at: [http://www.erc.ie/documents/standardised\\_testing\\_lowersecondary\\_education.pdf](http://www.erc.ie/documents/standardised_testing_lowersecondary_education.pdf).
  44. Ydesen C., Andreassen K. E. Historical Roots of the Global Testing Culture in Education. *Nordic Studies in Education*. 2020. 40 (2). P. 149-166. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2229>.
  45. Більшість населення України вважає що система ЗНО забезпечує справедливі умови вступу для всіх абітурієнтів: прес-реліз. ТОВ «ІНФО САПІЄНС», квітень 2019. URL: [https://ru.osvita.ua/doc/files/news/673/67363/1\\_press\\_release\\_educ\\_Jul\\_2019\\_Omni\\_fin.pdf](https://ru.osvita.ua/doc/files/news/673/67363/1_press_release_educ_Jul_2019_Omni_fin.pdf).
  46. Бобак Н. В. Теоретичні та практичні аспекти психолого-педагогічної підготовки суб'єктів освітнього процесу до ЗНО. *Педагогічний пошук*. 2016. № 3. С. 11—13. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp\\_2016\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2016_3_5)
  47. Громовий В. Документ про відсидку шкільного ув'язнення чи реальна оцінка? *ZN, UA* : веб-сайт. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/dokument-pro-vidsidku-shkilnoho-uvjaznennja-chi-realna-otsinka.html>.
  48. Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 1095 від 25 серпня 2004 р. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004-p#Text>.
  49. Динаміка ставлення українців до ЗНО: Результати національного опитування До 10-річчя ЗНО в Україні. Соціологічна група «Рейтинг» на замовлення програми ТСН, квітень 2018. *Соціологічна група «Рейтинг»* : веб-сайт. URL: [http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg\\_files/rg\\_zno\\_052018.pdf](http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_zno_052018.pdf).
  50. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
  51. Лукіна Т. О. Зміна моделі державної підсумкової атестації випускників гімназій: організаційно-методичний аспект. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 42-50. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-42-50>.
  52. Лукіна Т. О. Вік вчителя як чинник впливу на оцінку недоліків зовнішнього незалежного оцінювання в основній школі. *Les tendencies actuelles de la mondialisation de la science mondiale* : collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique international (Monaco, 3 avril, 2020). Vol. 2. Monaco, 2020. С. 63-65. DOI: <https://doi.org/10.36074/03.04.2020.v2.24>.



- 
53. Лукіна Т. О. Готовність випускників основної школи до запровадження нового формату державної підсумкової атестації: за результатами дослідження. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти* : зб. наукових праць за матеріалами Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Київ, 4 листопада 2019 р.). Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 182-184. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf>.
  54. Лукіна Т. О. До проблеми запровадження технологій незалежного оцінювання результатів навчання у Новій українській школі: за результатами емпіричного дослідження. *Матеріали III-й Міжнар. наук.-практ. конф. «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції»* (м. Мукачево, 24-25 жовтня 2019). Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. С. 293—294. URL: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/Збірник-тез-2019-Міжнародна-конф.pdf>.
  55. Лукіна Т. О. Загрози реалізації державної політики протидії обмеженню рівного доступу до освіти в Україні. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. праць / НАПН України, Ун-т менедж. Освіти ; голов. ред. В. В. Олійник; редкол.: Онуфрієва О. Л. та ін. Київ, 2019. Вип. 3. С. 10-33. DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9958-9\(38\)-10-33](https://doi.org/10.32405/2522-9958-9(38)-10-33).
  56. Лукіна Т. О. Підсумкові випробування здобувачів базової освіти: світові тенденції та українські досягнення. *Science and Practice: Implementation to Modern Society* : Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference (Manchester, 16-18 March, 2020). Manchester, Great Britain, 2020. P. 48-52. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/issue/view/16-18.03.2020/259>.
  57. Лукіна Т. О. Посада як чинник відмінностей у професійному мисленні педагогів. *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante* : collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique international, 29 novembre, 2019. Bruxelles, Belgique. Vol. 5. Bruxelles, Belgique : Plateforme scientifique européenne, 2019. P. 52-56. DOI: <https://doi.org/10.36074/29.11.2019.v4.05>.
  58. Лукіна Т. О. Проблеми підготовки педагогів до зміни методики проведення державної підсумкової атестації випускників основної школи. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : збірник тез I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, Київ, 30 вересня 2019 р. (наукове електронне видання). Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 68—70. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/18d/tezy-internet-konferentsiya-2019.pdf>.
  59. Лукіна Т. Мета як основа для визначення моделі державної підсумкової атестації випускників основної школи. *Impact of modernity on science and practice* : Abstracts of XII international scientific and practical conference (Edmonton, 13-14 april 2020). Edmonton, Canada, 2020. P. 450-453. URL:

---

<https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2020/04/XII-Conference-13-14-Edmonton-Canada.pdf>.

60. Непотрібний іспит: чому освітні експерти виступають проти ДПА? *Etcetera*. (2019, 23 лютого). URL: <https://uk.etcetera.media/nepotribniy-ispit-chomu-osvitni-eksperti-vistupayut-proti-dpa.html>.
61. Освіта в Україні: базові індикатори: Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р. / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2018. URL: [http://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/OSVITA-V-UKRAYINI\\_2018-r.pdf](http://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/OSVITA-V-UKRAYINI_2018-r.pdf).
62. Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти Наказ Міністерства освіти і науки України № 588 від 14 грудня 2000 року (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 19 грудня 2000 р. за № 925/5146). *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0925-00#Text>.
63. Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти № 94 від 18.02.2008 (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 27 лютого 2008 р. за № 151/14842). *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0151-08#Text>.
64. Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: наказ МОН № 1547 від 30.12.2014. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0157-15#Text>.
65. Про затвердження Порядку проведення державної підсумкової атестації: наказ МОН України № 1369 від 07.12.2018 (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 02 січня 2019 р. за № 8/32979). {Із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 221 від 18.02.2019, № 246 від 19.02.2020}. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0008-19#n10>.
66. Сембрат А. Л., Самойленко Н. І. Компетентнісний підхід у сучасному вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі. *Збірник наукових праць [Херсонського держ. ун.-ту]. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69(2). С. 130-133. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2016\\_69%282%29\\_\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_69%282%29__29).
67. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. Рівне : ОВІД, 2012. 352 с. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/4390/1/Sysoieva%20Osvitni%20s.pdf>.
68. Щодо методичних рекомендацій про проведення державної підсумкової атестації у закладах загальної середньої освіти в 2018/2019 навч. Році : лист М-ва освіти і науки України від 27 бер. 2019 № 1/9-196. *Освіта.ua* : веб-сайт. URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/64391](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/64391).

---

---

## РОЗДІЛ 2

### ВПЛИВ ОСНОВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З БІОЛОГІЇ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІ ПОКАЗНИКИ ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. ОСОБЛИВОСТІ ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ ТА ЕКЗАМЕНІВ З БІОЛОГІЇ В КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» [1] задекларовано зміни підходів до оцінювання результатів навчання та запровадження нових форм оцінювання. У цьому контексті одним із важливих нововведень є розширення рамок зовнішнього незалежного оцінювання, запровадження його для випускників базової школи, гімназії. Зарубіжні країни мають багаторічний досвід з оцінювання якості навчання та рівня успішності учнів, адже питання якості освіти позиціонується як ключове як на рівні стратегії ЄС з розвитку освіти, так і на національному рівні держав-членів ЄС. Висока якість освіти асоціюється з розбудовою економіки знань як інструмента успішного розвитку ЄС в умовах жорсткої конкуренції в епоху глобалізації. Відповідно, на освіту покладається відповідальне завдання готувати молодь, яка володіє компетентностями для економічного зростання європейських суспільств, соціальної злагоди та індивідуального успішного зростання. Важливість, яку приділяють країни зарубіжжя формуванню компетентності з природознавства, обумовлена також і роллю міжнародних порівняльних досліджень якості освіти — TIMSS та PISA, які орієнтовано на вимірювання рівня оволодіння учнями знаннями та вміннями, у тому числі й з біології.

Зазначене актуалізує питання ефективності як структурування національних курикулумів з біології, так і технології оцінювання результатів навченості. У дослідженні Європейської Комісії «Національне тестування учнів в Європі: цілі, організація та використання резуль-

---

---

татів» (2009) підкреслюється, що оцінювання навчальних досягнень розглядається ЄС як важливий інструмент освітньої політики у напрямі забезпечення високої якості освіти у контексті досягнення цілей, окреслених у Стратегічній програмі «Освіта і навчання 2020» [2].

Відповідно, питання теорії та практики екзаменаційних процесів, висвітлення результатів якості навчання на національному рівні посилили важливе місце в освітніх системах європейських країн. В умовах інтеграційних процесів в Європі першочерговим завданням шкільної освіти для більшості країн є створення сучасних діагностично-контролюючих засобів оцінювання і впровадження єдиних принципів і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з метою визначення якості шкільної освіти. В системі моніторингу екзамену залишаються ефективною формою підсумкового контролю навчальних досягнень, перевірки знань, умінь, розвитку мислення, сформованості поглядів, відношень, оцінок. Контроль за результатами навчально-пізнавальної діяльності в школах зарубіжжя передбачає і перевірку, й оцінку, й облік результатів навчальної роботи учнів [3; 4]. Традиційні методи перевірки постійно вдосконалюються, багато уваги приділяється методиці розроблення екзаменаційних тестів, шкалам оцінювання, а також співвідношенню письмових і усних форм та методів контролю. У системі освіти Великої Британії, наприклад, результати педагогічного тестування на різних етапах навчання є орієнтиром для подальшої праці вчителів і сигналом для суспільства. Узагальнені результати діагностування публікуються в пресі, відповідно навчальні заклади мають можливість порівнювати свої досягнення з досягненнями інших закладів. Екзаменаційне діагностування — це звіт шкіл перед учнями, батьками, суспільством та урядом [5].

У контексті аналізу цієї проблеми істотного значення набувають наукові дослідження, які присвячені питанням діагностування навчальних досягнень учнів у зарубіжних освітніх системах. Аналіз літератури щодо організації та проведення екзаменів в різних країнах дає підстави виявити існування чотирьох моделей екзаменів [6].

Модель 1. Один екзамен. Випускники середньої школи складають екзамени тільки один раз. Результати одних і тих самих екзаменів використовуються в закладі загальної середньої освіти і для вступу до закладів вищої освіти. Така модель діє в Україні, а також Австрії, Австралії, Данії, Німеччині, Франції, Фінляндії та інших країнах світу.

Модель 2. Два незалежних екзамени: випускний в закладі загальної середньої освіти та вступний до закладів вищої освіти. Усі випус-

---

---

кники середньої школи складають екзамени в школі, за результатами отримують атестат зрілості. Випускники, які бажають вступити до закладу вищої освіти, складають вступні іспити. Така модель діє в Греції, Латвії, Словенії, США, Чехії та інших країнах.

Модель 3. Два незалежних етапи екзаменів, розподілених в часі: випускний в середній школі і вступний до закладу вищої освіти. Всі випускники середньої школи складають екзамени в школі, за результатами отримують атестат зрілості. Випускники, які бажають вступити до закладу вищої освіти, повинні пройти додаткову підготовку 1-3 роки за спеціалізацією обраного закладу вищої освіти, потім складають вступні екзамени. Така модель діє в Англії, Гонконзі, Канаді, Сінгапурі та інших країнах.

Модель 4. Обов'язкові екзамени відсутні. Прикладом такої моделі екзаменів є Бельгія та Швеція. Рішення про видачу сертифікату про закінчення середньої школи і визначення рівня підготовки для вступу до закладу вищої освіти, здійснюється на рівні школи. У Швеції окремі учні можуть приймати рішення про добровільну участь в національному централізованому тестуванні з математики, рідної та іноземної мови.

Найбільш поширеною моделлю є перша, тобто проведення одного екзамену, результати якого використовуються і в закладі загальної середньої освіти і в закладі вищої освіти. Таким чином рівень освіти в старшій школі наближається до вимог закладів вищої освіти. Відмінність у вимогах до абітурієнтів в різних закладах вищої освіти призводить до диференціації освіти в старшій школі — поглибленому вивченню окремих предметів або підготовки випускників до професійної діяльності.

У більшості країн при виборі предметів, з яких проводяться екзамени в школі, спостерігається поєднання обов'язкових предметів і предметів за вибором. Як правило, обов'язковою є математика. Наступними екзаменами за обов'язковістю є рідна й іноземна мови та природознавство.

Кількість та структура предметів, з яких складаються екзамени, також відрізняються в різних країнах. Наприклад, випускники Кореї складають всього один екзамен. Але на екзамені оцінюються не лише загальноосвітня підготовка, а здатність і уміння, необхідні для продовження навчання. Тест для такого іспиту складається з чотирьох галузей знань. У Болгарії, Латвії, Чехії — 5 екзаменів, в Нідерландах — 6-7 екзаменів. В Данії випускники складають екзамени з 10 предме-

---

тів. В Швейцарії число екзаменів, предмети, з яких вони складаються, та їх зміст визначається на рівні закладу загальної середньої освіти. В Японії число екзаменів регулюється вимогами закладу вищої освіти. В Англії та Німеччині із всіх вивчених курсів випускники для екзаменів обирають чотири, по одному з трьох галузей знань: мова, література, мистецтво; соціальні науки; математика, природознавство, технології. Два екзамени з чотирьох — поглибленого рівня, один — усний. У Франції набір екзаменів визначається напрямом навчання в лицей, але один екзамен з французької мови є обов'язковим для всіх [7].

Питання співвідношення письмових і усних форм екзаменів здебільшого вирішується на користь першого виду, тому що письмові іспити не лише забезпечують об'єктивність, але й оцінюють рівень розвитку логічного мислення випускників. В Канаді, Нідерландах, Франції, Естонії — поєднуються письмові екзамени з усними.

Важливим є також питання забезпечення наступності в атестації між середньою і вищою освітою тобто створення системи, яка задовольняє і заклад загальної середньої освіти, і заклад вищої освіти. Це виражається в цілях екзаменів, відбору змісту, формі тестових завдань та критеріях оцінювання. При цьому акценти робляться не на відтворення навчальної інформації, а на виявлення рівня сформованості інтелектуальних, загальнонавчальних, практичних, експериментальних умінь, здатності використовувати отримані в школі знання в практичній діяльності. Наступність також проявляється в комплексному використанні результатів як зовнішнього централізованого контролю (екзамен, який проводить незалежна організація) так і внутрішнього. В низці країн в атестат чи сертифікат виставляється інтегрована оцінка, яка враховує виконання екзаменаційної роботи, а також успішність в школі. Прийом до закладів вищої освіти здійснюється на основі сертифікату про складання незалежного екзамену, а також додаткових документів, які додають інформацію про абітурієнтів, їхні шкільні навчальні досягнення. Такий підхід знімає ризики, що виникають при використанні результатів одноразового іспиту [6].

Аналіз літератури свідчить про те, що в більшості країн окремого екзамену з біології не має. Проводиться екзамен з природознавства, обов'язковою складовою якого є біологія. В таблиці 2.1 представлена інформація про екзамени з природознавства в окремих країнах, зібрана в рамках міжнародного дослідження TIMSS [6].

Таблиця 2.1

**Інформація про екзамени з природознавства  
в окремих країнах світу**

<b>Країни</b>	<b>Чи проводиться екзамен з природознавства</b>	<b>Клас</b>	<b>З якою метою проводиться екзамен</b>
Австралія	Так	12	Видача сертифікатів про закінчення школи і вступ до закладу вищої освіти
Велика Британія	Так	10, 12	Сертифікація (10 клас). Сертифікація і вступ до закладу вищої освіти (12 клас)
Угорщина	Так	12	Сертифікація і вступ до закладу вищої освіти (природознавство за вибором)
Ізраїль	Так	11 або 12	Вступ до закладів вищої освіти (природознавство за вибором)
Сінгапур	Так	6, 10, 12	Сертифікація, відбір у старшу школу, вступ до закладів вищої освіти
США	Так	Різні	У певних штатах перехід в наступний клас залежить від результатів екзамену з природничих дисциплін
Чехія	Так	13	Сертифікація, екзамени з природничих предметів можуть бути обрані для складання випускних іспитів
Фінляндія	Так	12	Сертифікація і вступ до закладів вищої освіти. Випускники можуть обирати тест з математики або загальний тест з природничих дисциплін, який включає запитання з фізики, хімії та біології
Японія	Так	9, 12	Екзамени з природничих предметів можуть бути при вступі до старшої школи (9 клас) та вступу до закладів вищої освіти (12 клас)

Конкретизуючи екзаменаційну практику Японії, слід наголосити на великій увазі, яка приділяється природознавству — знання і навички учнів з цього предмету оцінюються не тільки у форматі обов'язкових для всіх учнів тестів у 9 та 12 класах, як це подано у таблиці 2.1, а й як складова інших тестів (таблиця 2.2) [8].

Таблиця 2.2

**Типи оцінювання навчальних досягнень учнів  
початкової та середньої школи в Японії**

Назва оцінювання	Мета	Класи	Метод оцінювання	Предмети	Час проведення
Оцінювання реалізації курикулуму	Збирання даних з метою модернізації курикулуму та методів навчання	5-9	За допомогою репрезентативної вибірки	Японська мова, суспільствознавство, математика, природознавство, англійська мова	Перед модернізацією курикулуму та після того, як модернізований курикулум упроваджено
Оцінювання спеціальних аспектів в системі освіти	Збирання даних про спеціальні аспекти в системі освіти	В залежності від мети дослідження	Репрезентативна вибірка	Японська мова, математика, природознавство, англійська мова	Щорічно
Національне оцінювання академічних досягнень	Оцінювання академічних досягнень	6, 9	Обов'язкове для всіх учнів (2007–2009, 2013), вибіркоче (2010, 2012)	Японська мова, математика, природознавство	Щорічно у квітні

Різними є також і цілі проведення екзаменів. Наприклад, у Великій Британії на екзаменах з природничих дисциплін, і біології зокрема, необхідно продемонструвати поглиблені знання з предмету. У Франції показати глибину підготовки з певних розділів біології, в Німеччині необхідно одночасно продемонструвати і широту і глибину підготовки. У США основною метою екзаменів є визначення здібностей абітурієнта навчатися в закладі вищої освіти. У більшості країн екзамен з біології охоплює великий обсяг навчального матеріалу, теоретичні та практичні знання, уміння працювати з текстом, діаграмами, графіками, таблицями тощо. Наприклад, в деяких завданнях необхідно зобразити організм (в масштабі), назвати його складові і їх значення, побудувати графік, заповнити таблицю. Досить часто пропонуються завдання, для виконання яких необхідно знати статистичні методи обробки експерименту. В найпро-



---

---

стіших завданнях необхідно дати визначення певного поняття. В складних завданнях пропонується, наприклад, проаналізувати фактори, які впливають на розподіл рослин і тварин на певній території.

Екзамен, який складають французькі випускники для отримання диплома бакалавра (3-х річна старша школа), суттєво відрізняється від англійських за об'ємом [6]. Профіль іспиту обирається після першого року навчання в лицей і підготовка до нього триває два роки. Аналогічний до французького підхід використовується і в Австралії, штат Вікторія. Для отримання Свідоцтва про освіту штату Вікторія учні мають упродовж 11 і 12 класів оволодіти знаннями мінімум чотирьох предметів із загального переліку, до якого входить і біологія. Оцінюються знання з біології за допомогою письмових тестів. Зокрема, у 2017 р. такий тест містив 40 завдань з множинною відповіддю та 11 завдань з розгорнутими відповідями, усі з них є практико-орієнтовані, спрямовані на вимірювання рівня оволодіння учнями практичними навичками [9].

Випускникам американського коледжу м. Принстон на екзамені AP з біології 2018 року було запропоновано один варіант завдань, який складався з двох частин [10]. Перша частина — завдання за вибором відповіді, або на відповідність, друга частина — завдання із розгорнутою відповіддю. Для забезпечення надійності вимірювання використовувалися 63 завдання з вибором відповіді і 6 завдань на відповідність. Друга частина — це 2 завдання з розгорнутою відповіддю на розуміння теоретичного матеріалу, аналіз та інтерпретацію експериментів і 6 завдань з короткою відповіддю.

Аналіз екзаменаційних завдань дає підстави зробити висновок про те, що за змістом вони, як правило, значно складніші, ніж пропонуються на ЗНО з біології випускникам українських шкіл.

Більшість країн натеper на екзаменах для перевірки знань та умінь не використовують тестові завдання з вибором відповіді (окрім США і Японії). Найпоширенішими є структуровані завдання з розгорнутими відповідями.

У країнах зарубіжжя змінюються також і критерії оцінювання екзаменаційних робіт. Триває перехід від нормативно-орієнтованої системи оцінювання до критеріальної. Розробляються детальні критерії, за якими можна робити висновки про досягнення різних рівнів підготовки випускників. Система критеріїв оцінювання досягнень з біології для випускників шкіл Великої Британії виглядає як набір детальних вимог щодо знань та експериментальних навичок випускників [6; 7]. Наприклад:

---

---

### 1. Знання і розуміння.

Випускники повинні: розпізнавати, показувати розуміння специфічних біологічних фактів, термінології, принципів, концепцій і практичних методів; обирати і логічно представляти потрібну інформацію.

### 2. Застосування знань: аналіз, синтез й оцінка.

Випускники повинні: описувати та інтерпретувати біологічні явища; інтерпретувати дані, представлені у вигляді тексту, таблиць, діаграм, малюнків, графіків; застосовувати біологічні принципи і концепції в розв'язуванні завдань в незнайомих ситуаціях; оцінювати цінність біологічної інформації, експериментів.

### 3. Експеримент і навички дослідження.

Випускники повинні уміти: планувати експериментальну і дослідницьку діяльність, обираючи відповідні методи; здійснювати спостереження і вимірювання, демонструвати умілу техніку експерименту; інтерпретувати, пояснювати, оцінювати результати експериментальної і дослідницької діяльності, логічно використовуючи біологічні знання і розуміння.

### 4. Узагальнення знань та умінь.

Випускники повинні уміти: використовувати знання та уміння з різних галузей біології; формулювати біологічну інформацію, включаючи побудову таблиць, графіків, діаграм, малюнків; робити обґрунтовані висновки, використовуючи знання з біології.

### 5. Експериментальні уміння.

Випускники повинні уміти: ідентифікувати і визначати природу запитань, використовуючи доступну інформацію і біологічні знання; оцінювати надійність і точність результатів експерименту і зроблених на їх підставі висновків; оцінювати методи, які використовуються під час проведення експерименту.

Аналіз досліджень щодо системи екзаменів в школах розвинутих країн свідчить про різноманітність їх змісту і форм. В кожній країні склалася специфічна, характерна для неї система екзаменів. В навчальних закладах, які є аналогічні старшій школі в Україні, випускні екзамени проводяться на рівні, який значно перевищує базовий і вимагає від випускників серйозної підготовки. Екзамени зорієнтовані на вимогу закладів вищої освіти і систему освіти в країні загалом. В низці країн вони є умовою вступу до закладів вищої освіти, в інших виконують функції підсумкового контролю за старшу школу і вступного іспиту до університету.

Водночас, виявлено спільності у підходах країн зарубіжжя в організації екзаменів з біології у форматі тенденції. По-перше, спостерігається тенденція до зміни пріоритетів при оцінюванні випускників з перевірки

---

засвоєння певного об'єму знань на уміння використовувати отримані знання в різних ситуаціях, на пояснення теоретичного і практичного матеріалу, планування і проведення наукових експериментів. На екзаменах з біології перевіряються фактичні й теоретичні знання, виявляються рівні оволодіння різними інтелектуальними і практичними вміннями, здатність інтерпретувати новий текст і робити висновки з нього, проводити аналіз і будувати графіки, замальовувати об'єкти і процеси, застосовувати знання в новій незвичній ситуації, планувати, проводити і аналізувати експеримент.

Також спостерігається тенденція до зміни форми екзаменаційних завдань. У більшості європейських країн на екзаменах використовуються відкриті тестові завдання, на які потрібно дати розгорнуту відповідь. Часто пропонуються випускникам практичні й експериментальні завдання. Як правило екзамени складаються письмово. В США використовують тестові завдання з вибором відповіді, які складають більшу половину екзаменаційної роботи. Звичайно такі завдання також можуть бути складними, але як правило, вони оцінюють обмежену кількість умінь. За допомогою їх не можливо оцінити наскільки випускник чи абітурієнт може обґрунтувати свою відповідь, продемонструвати послідовність і логіку розв'язку проблем, а також рівень оволодіння науковими методами. Як правило, завдання з вибором відповіді перевіряють знання фактологічного матеріалу, уміння використовувати його у знайомих ситуаціях або знання алгоритму розв'язання задач [11].

Отже, кожна країна вирішує проблеми організації та проведення екзаменів з урахуванням національних та культурних традицій країни, а також з урахуванням рівня розроблення теорії та методики оцінки підготовки випускників до навчання у закладі вищої освіти. Водночас, спільні виклики сприяють гармонізації підходів до організації екзаменів.

## **2.2. ВПЛИВ ФОРМИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ І ПРОФІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ КЛАСІВ НА РЕЗУЛЬТАТИ ВИКОНАННЯ ЗДОБУВАЧАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТЕСТУ З БІОЛОГІЇ**

Відповідно до завдань, визначених у Законі України «Про освіту» [12], актуальною постає проблема дослідження особливостей проведення державної підсумкової атестації (ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) випускників гімназії, що «вимагає опрацювання відповідних моделей і процедур його здійснення» [13]. Зовнішнє незалежне оцінювання в Україні здійснюється з використанням нормативно-орієнтованих тестів, які дають змогу ранжувати випробовуваних за

---

---

рівнем знань, тобто порівнювати навчальні досягнення випробуваних один із одним. Такий підхід певним чином вирішує проблему вступу до закладів вищої освіти найкращих випускників закладів середньої освіти.

Відповідно до Порядку проведення державної підсумкової атестації [14] «термін «державна підсумкова атестація здобувачів освіти» означає форму контролю відповідності результатів навчання здобувачів освіти вимогам державних стандартів загальної середньої освіти на відповідному рівні освіти». Отже, здійснення ДПА у формі ЗНО випускників гімназії передбачає використання критеріально-орієнтованих тестів, які дають змогу виявити ступінь засвоєння учнями певного розділу у визначеній предметній області. З іншого боку реформування системи загальної середньої освіти передбачає запровадження на третьому рівні (10 — 12 кл.) профільної освіти академічного та професійного спрямування, яка відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій. При цьому профільна середня освіта за будь-яким спрямуванням не обмежує право особи на здобуття освіти на інших рівнях [14].

Набутий на сьогодні в Україні досвід профільної спеціалізації в загальній середній школі має допомогти впровадженню освітньої реформи, однак він потребує певного аналізу його результативності. Як показує світова та українська практика, найбільш раціональним методом оцінювання результативності навчальної діяльності здобувачів освіти є використання тестових технологій, які є засобом контролю результативності навчального процесу, забезпечують об'єктивність і технологічну зручність оцінювання. Специфіка тестів полягає в тому, що інтерпретація результатів оцінювання здійснюється на підставі результативних показників, здобутих у процесі тестування, що зумовлює необхідність дослідження чинників, які впливають на ці показники. До таких чинників, разом із багатьма іншими, можна віднести композицію тестових завдань, освітній рівень випробовуваних і профільну спеціалізацію класів [15].

Форми завдань у тесті як інструменті вимірювання можуть бути різноманітними, однак всі вони об'єднуються у дві великі групи: тестові завдання відкритої форми (завдання на доповнення та вільний виклад змісту) та закритої форми (з однією правильною відповіддю, декількома правильними відповідями, завдання на встановлення відповідностей, на встановлення послідовності тощо). Проблема композиції тестових завдань присвячені роботи В. А. Аванесова [16; 17]. Форма тестових завдань розглядається вченим як ключова проблема теорії педагогічних

---

---

вимірювань; зазначається, що від правильного вибору тестових форм залежить точність вираження змісту тесту і якість тестових оцінок.

Тестологи по-різному тлумачать можливості контролю знань різним інструментарієм педагогічного вимірювання. Так, наприклад, Дж. Ра-вен [18], М. Б. Челишева [19] та інші переконані, що в кожному тесті має бути якомога менше форм тестових завдань. А різноманітність елементів (тестових завдань) у тесті можна забезпечити не лише формою завдань, але і, наприклад, контрольованим рівнем засвоєння знань, видом знань тощо. А. Н. Майоров [20], І. П. Карпова [21] навпаки вважають, що у тесті тестові завдання мають бути представлені завданнями різної форми.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що в останні роки в багатьох країнах світу спостерігається тенденція до заміни тестових завдань множинного вибору на систему стандартизованих завдань різної форми (переважно відкритої) у зв'язку з критикою закритих завдань за обмеженість використання (для оцінювання лише репродуктивних умінь). Розширення використання відкритих завдань із розгорнутою відповіддю дає можливість оцінити не лише правильність отриманої відповіді, але і способи розв'язування, логіку викладення відповіді, обґрунтування суджень і багато інших умінь, у тому числі й практичні, які неможливо оцінити за допомогою закритих завдань.

Звертає на себе увагу той факт, що останнім часом з'явилися публікації, в яких автори перейшли від загальних тверджень до аналізу результатів тестування, здобутих із застосуванням тестових завдань різних форматів, на основі експериментальних досліджень. Так, І. П. Карпова у своїй праці [21] показала, що третина тестованих студентів (34%) змогли поліпшити результат відповіді на питання в закритій формі порівняно з цими ж запитаннями відкритої форми. Н. В. Ганіна, аналізуючи вплив форми тестового завдання, приходять до висновку, що за тести із органічної хімії, які містили завдання на встановлення відповідності, учні здобули бали нижчі, ніж за тести із завданнями з вибором кількох правильних відповідей [22]. Разом із тим, існує думка, що в процесі тестування можна взагалі обійтися без завдань відкритої форми [23].

У праці [24] автори звертають увагу на те, що тести з множинним вибором дуже поширені й замінюють тести з відповідями, що конструюються. При цьому автори стверджують, що останні вимірюють більш складні навички мислення, ніж звичайні завдання з множинним вибором. У праці [25], на підґрунті виявлених відмінностей за порівнянням показників правильних відповідей, експериментально

---

---

доведено вплив типу тестового завдання на успішність результатів формалізованого контролю знань студентів.

Експериментальні дослідження впливу форматів тестових завдань на результати педагогічного тестування здобувачів базової середньої освіти здійснюються в Інституті педагогіки НАПН України. Так, дослідження А. В. Гривко показало, що ступінь впливу когнітивного чинника (знання учнів) на результати тестування з української мови не перевищує 65 — 70%, форма завдань впливає на 30—35%, а профільність навчання (профіль класу) на результати майже не впливає (ступінь впливу не перевищує 5%) [26, с. 241]. Дослідження С. О. Науменко показують, що результати відповідей на завдання закритої форми, підвищують оцінку на 24% відносно результатів відповідей здобувачів освіти на аналогічні тести із завданнями відкритої форми з географії [27, с. 243].

Отже, вибір форми тестового завдання визначається специфікою контрольованого змісту та метою створення тесту, але дискусійним залишається питання щодо ступеню впливу тестових завдань різної форми на результати оцінювання.

Метою дослідження є визначення ступенів впливу визначених чинників на результативні показники тестування (РП) — середні числові значення відповідей учнів на тестові завдання з біології. У дослідженні використано авторський тест із біології для учнів 10 — 11 класів, який містить два блоки паралельних тестових завдань: завдання закритого типу (з множинним вибором) та відкриті завдання (на доповнення та конструювання короткої відповіді). Змістовно тексти паралельних завдань різних форматів повністю збігалися. У дослідженні брали участь 132 учні 10 — 11 класів ліцею № 17 м. Хмельницького, із яких 43 учні з класів хіміко-біологічного (ХБ) профілю, 44 учні з класів фізико-математичного (ФМ) профілю, 45 учнів — економічного (Екон) профілю. У формуванні складу профільних класів дослідники участі не брали.

Тестування проводилося в один день: спочатку учні виконували завдання відкритого формату, а потім за декілька уроків — завдання закритого формату. На виконання тестів із відкритими ТЗ учні витратили 40 хвилин, на виконання тестів із закритими ТЗ — 20 хвилин.

За змістом тестові завдання, запропоновані ліцеїстам, відповідали чинній навчальній програмі з біології та передбачали оцінювання найбільш важливих знань і вмінь. У таблиці 2.3 наведено розподіл завдань за видами умінь і способами дії.

## Розподіл тестових завдань за видами умінь і способами дії

№	Основні уміння та способи дії	Кількість завдань
1	Значення біології у формування сучасної природничо-наукової картини світу, молекулярний рівень життя	6
2	Уміння аналізувати особливості будови та функціонування клітин	5
3	Уміння аналізувати особливості будови організмів, їх розмноження та закономірності спадковості	5
4	Оцінювання впливу чинників зовнішнього середовища на живі організми	5
5	Уміння оцінювати правильність тверджень	5
6	Робота з таблицею	3
7	Робота з графіками	2

У запропонованому дослідженні були використані критеріально-орієнтовані тести. За рівнем складності тестові завдання було розподілено на три групи: низького рівня (13 ТЗ), середнього (7 ТЗ) та складного (5 ТЗ). Коефіцієнт надійності тестів (у розумінні надійності як незалежності методики від дії випадкових чинників) визначено методом Хойта [28], він становить для закритих ТЗ — 0,787; для відкритих ТЗ — 0,755.

У зв'язку з тим, що в тестах використані дихотомічні завдання, загальний бал випробуваного визначався сумою балів за окремі тестові завдання, а РП визначався як середній бал за виконання тесту відповідною групою старшокласників.

Статистичний аналіз даних здійснювався за допомогою двофакторного ANOVA, який дає змогу дослідити вплив чинників на результативний показник. Для опрацювання використовувався програмний пакет «Аналіз даних» MS Excel. Сила впливу чинника на РП визначалася за методикою М. О. Плохинського [29]. Перевірялися такі статистичні гіпотези: а) про вплив формату тестових завдань на характеристики РП; б) про вплив профільної спеціалізації та освітнього рівня на одну й ту саму змінну.

За результатами дисперсійного аналізу було сформульовано такі висновки:

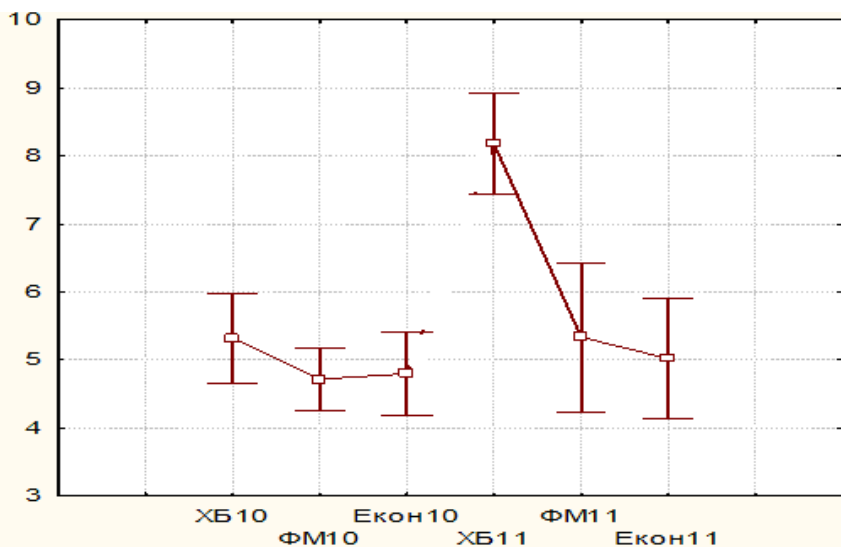
1. Спостерігається ефект впливу чинника «формат тестового завдання» на РП: 10 кл. —  $F(1,49) = 3,95$ ,  $p = 0,0001$ ; сила впливу чинника на РП становить 64,5%; 11 кл. —  $F(1,58) = 2,95$ ,  $p = 0,0001$ ; сила впливу чинника на РП становить 49,2%.

2. Спостерігається ефект впливу чинника «профільна спеціалізація» на РП: 10 кл. —  $F(3,09) = 4,05$ ,  $p = 0,02$ ; сила впливу чинника на РП становить 2,8%; 11 кл. —  $F(3,12) = 55,15$ ,  $p = 0,0001$ ; сила впливу чинника на РП становить 17,4%.

Сила впливу на РП чинника «формат ТЗ» зменшується, а сила впливу чинника «профільна спеціалізація» збільшується залежно від освітнього рівня (на рівні тенденції).

Графіки середніх значень РП за освітнім рівнем (10 і 11 класи), профільної спеціалізації класів і форматів тестових завдань представлено на рис. 2.1 і рис. 2.2. Порівняння середніх оцінок за виконання тестів різних форматів подано на рис. 2.3 і рис. 2.4.

3. Чинник «освітній рівень» має різний вияв залежно від формату тестових завдань. Так, у разі використання в тесті ТЗ тільки відкритого типу впливу чинника «освітній рівень» не спостерігається. У разі використання тестів із ТЗ тільки закритого формату сила впливу становить 67,4% (рис. 2.5 і рис. 2.6).
4. Результати розподілу балів за виконання одних і тих самих ТЗ різного формату значно відрізняються: 94% ліцеїстів за виконання закритих завдань отримали вищі бали, ніж за виконання тих самих завдань закритої форми, 2,7% ліцеїстів отримали однакові бали та лише 3,3 учнів змогли покращити свої результати, відповідаючи на запитання у відкритій формі, порівняно з такими самими запитаннями закритої форми.



**Рис. 2.1. Графік середніх значень результатів оцінювання виконання учнями 10 – 11 класів відкритих тестових завдань (дов. інт.  $\pm 0,95$ ).**



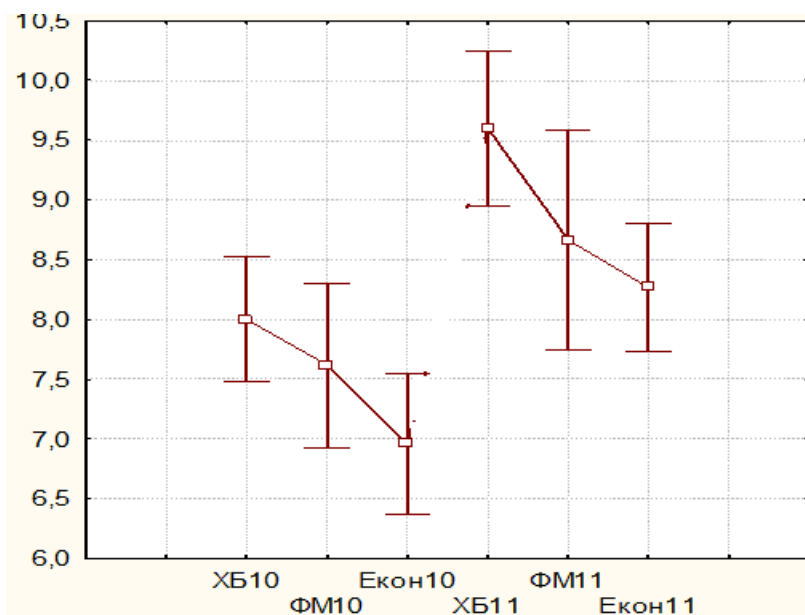


Рис. 2.2. Графік середніх значень результатів оцінювання виконання учнями 10 – 11 класів закритих тестових завдань (дов. інт.  $\pm 0,95$ ).

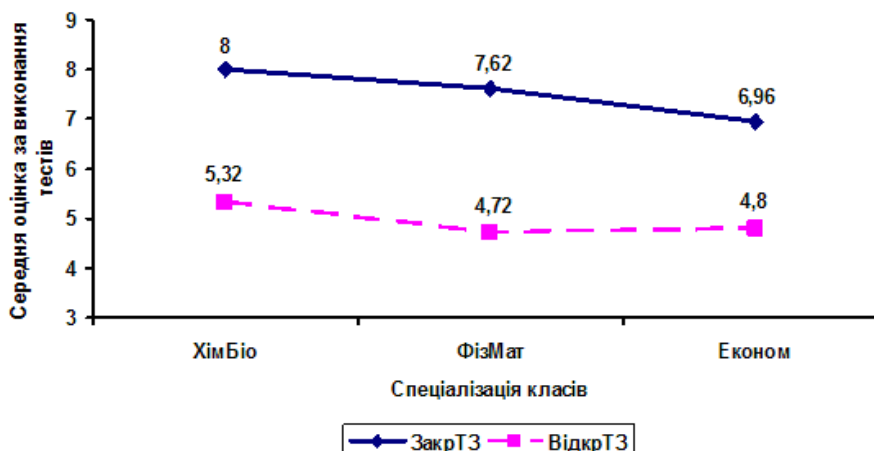
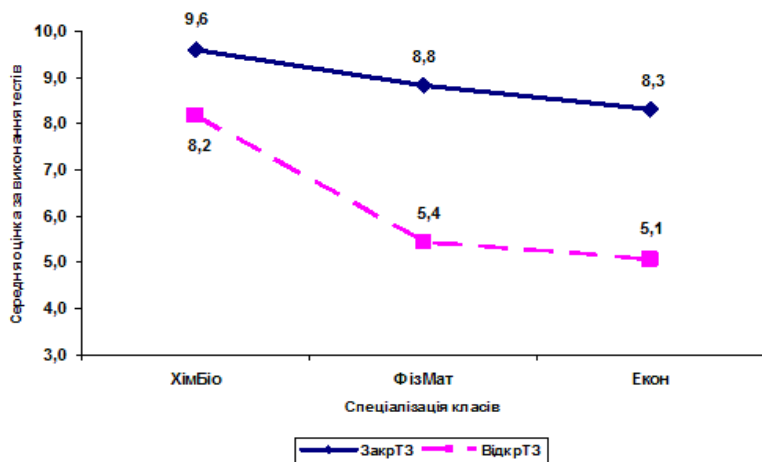


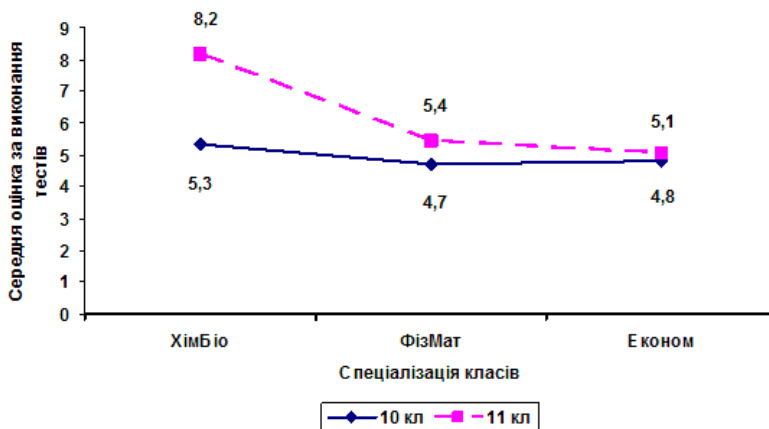
Рис. 2.3. Порівняння середніх оцінок за виконання тестів закритого та відкритого форматів здобувачами освіти 10 класів різної спеціалізації.

Із рис. 2.3 бачимо, що відповідно до спеціалізації 10 класів значення РП збільшується на користь виконання тестів, побудованих із використанням тестових завдань тільки закритої форми, а саме: ХБ на 33,5%, ФМ на 38,1%, Екон на 30,0% (в середньому на 34,2%).

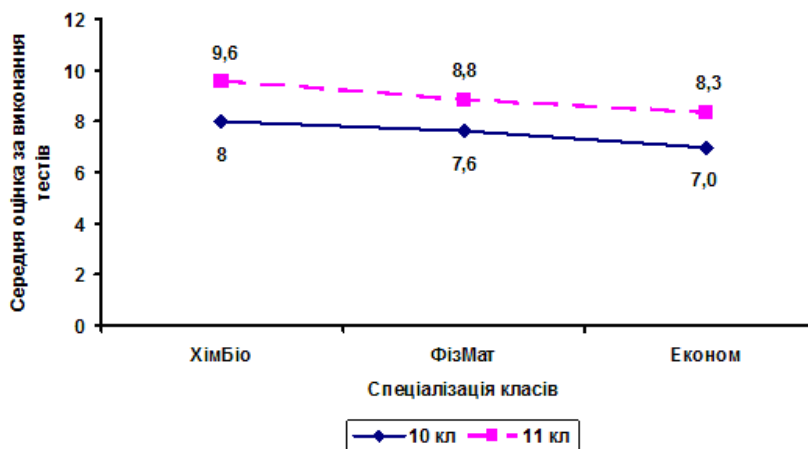


**Рис. 2.4. Порівняння середніх оцінок за виконання тестів закритої та відкритої форматів здобувачами освіти 11 класів різної спеціалізації.**

З рис. 2.4 бачимо, що відповідно до спеціалізації 11 класів значення РП збільшується на користь виконання тестів, побудованих із використанням тестових завдань тільки закритої форми, а саме: ХБ на 14,8%, ФМ на 38,5%, Екон на 39,0% (в середньому на 30,8%).



**Рис. 2.5. Порівняння середніх оцінок за виконання тестів відкритого формату здобувачами освіти 10 – 11 класів різної спеціалізації.**



**Рис. 2.6. Порівняння середніх оцінок за виконання тестів закритого формату здобувачами освіти 10 – 11 класів різної спеціалізації.**

Важливим ефектом, який був виявлений у цьому дослідженні, є той факт, що РП істотно змінюється під впливом формату тестових завдань. До того ж, значення РП виконання тестів із вибором відповіді перевищують РП виконання тестів із конструюванням відповіді.

Оскільки старшокласники були розподілені в групи не випадковим чином, то правомірно стверджувати, що вони мали перед тестуванням різний рівень знання предмета як у 10, так і в 11 класах. Однак, перевірка результатів за критерієм Вілкоксона-Манна-Уїтні показала, що достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок РП, отриманих учнями 10 і 11 класів всіх досліджуваних спеціалізацій за виконання тестів із різними форматами тестових завдань, становить 95%.

Пояснення цього факту полягає в тому, що в тести з готовими відповідями і в тести з конструюванням відповідей закладено різні рівні складності оперування навчальним матеріалом. Це припущення підтверджується тим, що успішність виконання тесту в групах також відрізняється. Так, для учнів 10 класів, які виконували тест із вибором варіанта відповіді, середня успішність дорівнює 7,53 балів, для учнів, які вирішували тест з конструюванням відповіді вона склала 4,95 балів (різниця 34,3%). Для учнів 11 класів — відповідно 8,84 балів і 6,18 балів (різниця 30,13%).

Причиною таких відмінностей може бути кількість інформативних конструктів, використовуваних учнем для відповіді на тестове завдан-

---

---

ня. У разі тестів із вибором варіантів відповідей випробовувані використовують для вибору відповіді як зміст питання тестового завдання, так і зміст запропонованих варіантів відповідей. При виконанні тесту з конструюванням відповіді діяльність учнів ґрунтується тільки на інформації, яка міститься в тестових завданнях.

У такий спосіб, із метою об'єктивного визначення рівня знань і вмінь здобувачів освіти засобами тестових технологій важливо враховувати ефект підвищеної оцінки (принаймні на 30%) за умови використання тільки тестових завдань із вибором відповіді.

Розвиток дослідження в розглянутому аспекті передбачає експериментальне вивчення впливу структури тестів, у яких використовуються тестові завдання різних форматів, на результати оцінювання здобувачів середньої освіти на різних освітніх рівнях і профільних спеціалізацій.

### **2.3. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОМПОЗИЦІЇ ТЕСТУ З БІОЛОГІЇ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІ ПОКАЗНИКИ ТЕСТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Переважна більшість вчених, які працюють у галузі використання тестових технологій в освіті, переконані, що найбільш правильним способом розміщення завдань у тесті є розміщення їх у порядку зростання складності. Так, В. С. Аванесов [17] та Т. Т. Сілакова [30] вважають, що в педагогічному тесті завдання мають бути розміщені за ступенем зростання складності — від найлегшого до найскладнішого. На думку К. Д. Дятлової [31], доцільність конструювання тестів шляхом розміщення тестових завдань від простого до складного не викликає сумнівів для поточного та тематичного контролю. Авторка стверджує, що при такому розташуванні тестових завдань логіка викладення предмета, як правило, не порушується, а визначення складності завдання не є складним. Водночас у іншій праці [32] дослідниця звертає увагу на те, що складність завдань, які належать до різних розділів біології (ботаніки, зоології, анатомії, фізіології, загальної біології), для різних категорій учнів практично неможливо визначити. Такий погляд збігається з твердженням К. Інґекампа [33] стосовно того, що навіть досвідчені педагоги можуть недооцінювати складність завдань і лише в 10 — 25% випадків визначають її правильно. В. С. Ідіатуллін вважає, що для тематичного тестування студентів можливим і дидактично виправданим є лише один шлях — взаємна обумовленість і логічна послідовність завдань, а упорядкування їх за ступенем складності необхідне лише в межах теми, де розвиток іде від простого до складного [34].

---

Доцільність структурування (композиції) тесту за ознаками складності тестових завдань (ТЗ) пояснюється по-різному. Зокрема, у працях А. Н. Майорова [20] та М. Б. Челишкової [35] необхідність розміщення складних завдань у кінці тесту пояснюється тим, що це надає можливості тестованим «не засиджуватися» зі складними завданнями на початку тестування, витрачаючи на їх виконання весь відведений час.

На противагу таким твердженням можна висунути тезу про те, що у більшості випадків розміщення тестових завдань за принципом «від простого до складного» призводить до порушення відображення в тесті логіки вивчення предмета та спонукає учня в процесі відповіді на конкретне ТЗ звертатися до різних фрагментів предметної галузі, рівень навчальних досягнень з якої перевіряється пропонованим тестом.

У праці [36] проаналізовано принципи групування тестів у посібниках, розроблених вітчизняними методистами для поточного, тематичного й підсумкового оцінювання з біології, на основі послідовності розміщення в них тестових завдань: 1) за рівнями засвоєння, 2) за тематичним принципом відображення змісту, 3) за трудністю виконання.

У посібнику [37] у тестах для поточного й тематичного оцінювання автор поєднує (у межах теми) тестові завдання як за логікою вивчення навчального матеріалу так і за зростанням структурно-когнітивної складності завдань: з однією правильною відповіддю, кількома, завдання на встановлення відповідності та послідовності, розпізнавання об'єктів, завдання з відкритими відповідями, на корекцію та аналіз тверджень. У посібнику для тематичного оцінювання [38] тестові завдання з біології розміщені за рівнем складності. У збірнику завдань для підсумкових контрольних робіт із біології для 9 класу [39] авторам вдалося поєднати конструювання завдань у тесті за логікою вивчення в межах розділів біології та за складністю виконання їх, зумовленою формою завдань.

Аналіз тестів ЗНО з біології показує, що випускникам пропонувалися тестові завдання різної композиції (за класифікацією В. С. Аванесова [17]). Порядок їх розміщення не відповідає логіці вивчення предмета, однак, тестові завдання складної композиції розташовані в кінці тесту. На нашу думку, композиція тестового завдання не характеризує його складність. Зокрема, завдання з вибором однієї правильної відповіді, яких більшість у тесті ЗНО, не можна віднести до легких завдань, хоча вони зорієнтовані на перевірку лише одного елементу змісту.

У низці проаналізованих нами посібників тестові завдання розміщено у випадковому порядку. Водночас у більшості посібників із біології для поточного, тематичного та підсумкового контролю автори прагнуть

---

---

поєднати різні способи розміщення тестових завдань, але переважає порядок розміщення ТЗ від простих до складних. Слід зауважити, що в процесі розроблення новітніх варіантів педагогічних тестів все більше уваги приділяється моделюванню характеру розумової діяльності студентів під час виконання ТЗ [40]. Тобто показник складності завдання розглядається як один із найважливіших чинників тесту, яким визначається його структурний і системний характер.

Викладене вище зумовлює необхідність експериментально дослідити як саме порядок розміщення завдань у тесті (структурні особливості композиції тесту) впливає на результативні показники тестування на освітньому рівні 10-го класу закладів загальної середньої освіти з урахуванням профільної спеціалізації учнів, та перевірити, чи підтверджуються експериментальні дослідження, проведені вченими в студентській аудиторії для учнівської аудиторії в умовах реального навчального процесу.

На відміну від В. С. Аванесова, який у праці [17] розглядає проблему композиції тестового завдання, ми зосереджуємо увагу на проблемі композиції тесту як цілісного об'єкту, структура якого може бути обґрунтованою різними теоретичними міркуваннями. Пропонована праця є продовженням циклу експериментальних досліджень, присвячених особливостям застосування тестових технологій для оцінювання рівня навчальних досягнень старшокласників із біології [15; 41].

Метою дослідження було експериментальне визначення ступенів впливу досліджуваних чинників на результативний показник (РП) тестування старшокласників із біології. У дослідженні використано авторський тест із біології для учнів 10-х класів, який містить два варіанти ідентичних тестових завдань закритої форми з однією правильною відповіддю: у першому тесті завдання розміщені в порядку зростання складності змісту, у другому — за логікою вивчення навчального матеріалу. Експеримент було побудовано на тих засадах, які дають змогу визначити рівні впливу досліджуваних чинників на РП тестування старшокласників із біології. Розподіл учнів у кожному класі за варіантами від дослідників не залежав. У дослідженні брали участь 71 учень 10 класів ліцею № 17 м. Хмельницького, із яких 25 учнів навчаються в класі хіміко-біологічного профілю, 22 учні — у класі фізико-математичного профілю, 24 учні — у класі економічного профілю.

За змістом тестові завдання, запропоновані ліцеїстам, відповідали чинній навчальній програмі з біології та передбачали оцінювання найважливіших знань і вмінь. Педагогічний експеримент здійснювався в умовах реального навчального процесу, в якому запропоновані тести

виконували функцію підсумкового семестрового контролю. В таблиці 2.4 подано теми, відповідно до яких було розроблено тестові завдання й розміщено в тесті за логікою вивчення предмета та за рівнем складності.

Таблиця 2.4

**Порядок розміщення тестових завдань у тестах обох варіантів**

№	Теми тестових завдань, розміщених за логікою вивчення предмета	Теми тестових завдань, розміщених за рівнем складності
1	Біологічні системи	Хімічний склад клітин
2	Хімічний склад клітин	Середовище існування
3	Принципи функціонування клітин. Обмін речовин та енергії	Біологічні системи
4	Фотосинтез	Екологічні фактори
5	Закономірності успадкування ознак	Фотосинтез
6	Еволюція органічного світу	Біорізноманіття. Бактерії
7	Біорізноманіття. Бактерії	Принципи функціонування клітин. Обмін речовин та енергії
8	Надорганізмові біологічні системи	Еволюція органічного світу
9	Екологічні фактори	Надорганізмові біологічні системи
10	Середовище існування	Закономірності успадкування ознак

Індивідуальні матриці результатів виконання учнями тестів зводилися в окремі матриці за ознакою мети дослідження  $|a_{ij}|$ ,  $i = \overline{1, N}$ ;  $j = \overline{1, n}$ , де  $N$  — кількість ТЗ в тесті,  $n$  — кількість учнів, що брали участь у тестуванні (тих, що правильно розв'язали ТЗ відповідного тесту). Для кожної матриці розраховувалися середні значення РП, дисперсія та стандартні відхилення розподілу середніх значень. Відповідно до мети дослідження розрахунки проведені з використанням додатка «Аналіз даних» в середовищі MS Excel for Windows відносно середніх значень РП виконання тестових завдань сукупністю учнів.

Середнє значення РП виконання всіма учнями  $i$ -го ТЗ, розраховувалося за формулою (1):

$$\bar{a}_{ij} = \frac{\sum_{i=1}^n a_{ij}}{n} \quad (1)$$

---

Середнє значення РП виконання кожного ТЗ  $j$ -м учнем, розраховувалося за формулою (2):

$$\bar{a}_j = \frac{\sum_{i=1}^N a_{ij}}{N} \quad (2)$$

Величина РП  $\bar{a}_j$  є, по суті, усередненою щодо кількості ТЗ в тесті оцінкою  $i$ -го учня за виконання тесту.

Середнє значення РП виконання всіма учнями всіх ТЗ, наведених в тесті, можна визначити на основі  $\bar{a}_{gi}$ , тобто на основі результатів виконання окремого ТЗ всіма учнями (прихована характеристика складності ТЗ):

$$\bar{a}_{gi} = \frac{\sum_{j=1}^N \bar{a}_j}{N} \quad (3)$$

або на підставі  $\bar{a}_{gi}$ , тобто на основі результатів виконання всього тесту кожним окремим учнем (характеристика рівня навчальних досягнень учня):

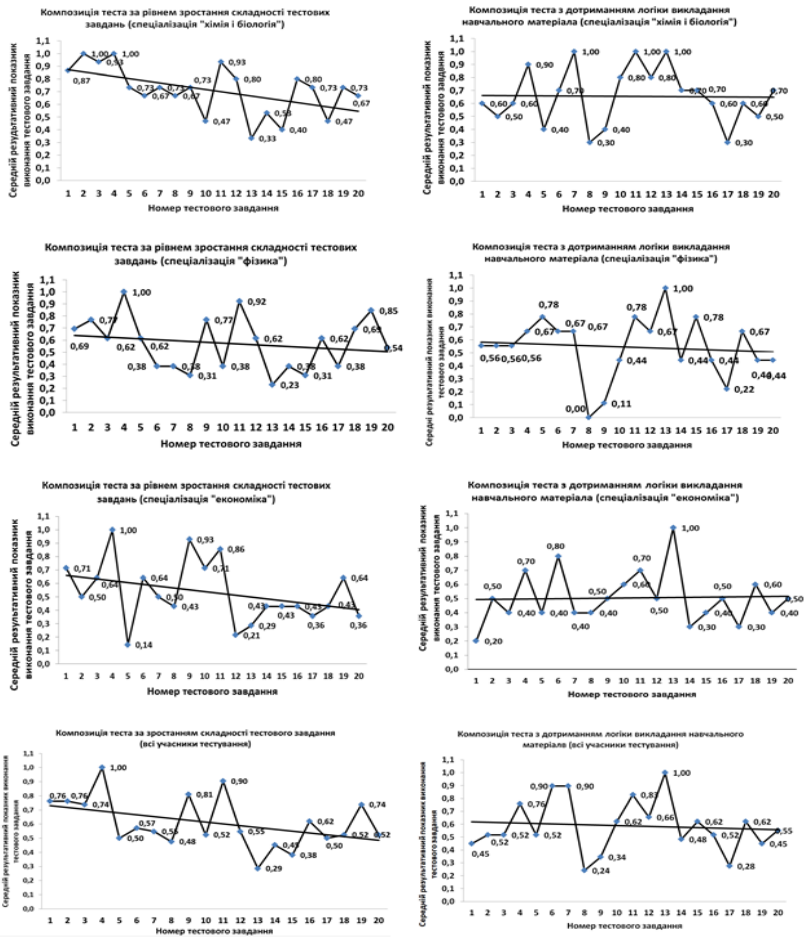
$$\bar{a}_{gi} = \frac{\sum_{j=1}^n \bar{a}_j}{n} \quad (4)$$

Легко довести, що  $\bar{a}_{gi} = \bar{a}_{gj} = \bar{a}_g$ . Отже,  $\bar{a}_g$  є деяким інтегральним РП, який найбільш повно характеризує властивість тесту як щодо властивостей тестових завдань, так і щодо особистісних досягнень учнів в тому фрагменті досліджуваного предмета, який перевіряється тестом.

У такому разі при однакових середніх значеннях вибірок  $a_i$  і  $a_j$  їх розподіли мають різні дисперсії, що пояснюється різною природою розподілів, а саме: дисперсія  $MS_i$  характеризує варіацію властивостей тестових завдань, дисперсія  $MS_j$  характеризує оцінюваний тестом рівень навчальних досягнень тестованих. Середнє значення  $\bar{a}_i$  дає змогу з великим ступенем об'єктивності оцінити вплив змінної «тестове завдання», яку ми приймаємо в якості чинника відповідно до цілей дослідження.



Пропоноване дослідження, для аналізу результатів якого застосовувалися методи факторного аналізу для перевірки гіпотези щодо впливу структурних відмінностей в розташуванні тестових завдань у тесті з біології на результативні показники тестування, проведено на невеликій за обсягом вибірці (N=71). У цьому разі, як і в багатьох аналогічних випадках польових педагогічних досліджень, збільшення розміру вибірки не представляється можливим. Однак, спеціальні дослідження показують, що застосування методів факторного аналізу є коректним за умови обсягу вибірки N=50, що є прийнятним абсолютним мінімумом [42]. Результати дослідження проілюстровано на рис. 2.7.



**Рис. 2.7. Залежність середнього значення результативних показників виконання тестових завдань в тестах із різною композицією від номеру тестового завдання.**

На графіках, які відображають композицію тесту за рівнем зростання складності ТЗ, спостерігаємо прогнозований спад результативності виконання тестових завдань в залежності від номера ТЗ. Композиція тестів, побудованих на основі логіки вивчення предмета, забезпечує практичну незалежність результативності виконання тестових завдань від номера тестового завдання. Це, на нашу думку, зумовлює більш рівномірне інтелектуальне навантаження учня в процесі виконання тесту і не призводить до формування ситуації дефіциту часу на кінцевій стадії виконання тесту.

Надійність авторських тестів, із якими працювали учні, визначалася за результатами тестування шляхом розрахунку  $\alpha$  Кронбаха з використанням двофакторного дисперсійного аналізу [28]:

$$p = \frac{MS_{\text{спост}} - MS_{\text{зал}}}{MS_{\text{спост}}} \quad (5)$$

$MS_{\text{спост}}, MS_{\text{зал}}$  — дисперсії розподілу спостережуваної оцінки й помилки, які визначаються за результатами дисперсійного аналізу.

У світовій літературі, присвяченій психологічним та педагогічним дослідженням, широко використовується уявлення про значення величини відмінності (так званої «effect size», яку позначають  $d$ ). Значення величини відмінності ( $d$ ) обраховується для кожного дослідження шляхом обчислення за формулою (6):

$$d = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1)MS_1 + (N_2 - 1)MS_2}{N_1 + N_2 - 2}}} \quad (6),$$

де  $M_1, M_2$  — середні значення груп вибірок;  $N_1, N_2$  — обсяги вибірок;  $MS_1, MS_2$  — дисперсії вибірок.

За Дж. Коэном [43], якщо  $d$  набуває значення 0,2, то величину відмінності можна вважати малою, 0,5 — середньою, а 0,8 — великою.

Сила впливу чинника «композиція тесту» визначалася, згідно з [44], за формулою (7):

$$\eta_{\text{КТ}} = \frac{MS_{\text{МГ}} - MS_{\text{ВГ}}}{MS_{\text{МГ}} + (N - 1)MS_{\text{ВГ}}} \quad (7),$$

де  $MS_{\text{МГ}}$ ,  $MS_{\text{ВГ}}$  — міжгрупова та внутрішньогрупова дисперсії досліджуваної ознаки,  $N$  — кількість тестових завдань.

У таблиці 2.5 наведено результати розрахунків середніх значень вибірок, стандартних похибок (для  $t=1,96$ ) та Cohen's d.

Таблиця 2.5

**Кількісні показники аналізу результатів дослідження**

	$\alpha$ Кронбаха		Сила впливу чинника «композиція тесту»		Cohen's d
	ТЗ за рівнем складності	ТЗ за логікою вивчення предмета	ТЗ за рівнем складності	ТЗ за логікою вивчення предмета	
Хім.-біол.	0,692	0,639	9,3%	6,5%	2,76
Фіз.-матем.	0,694	0,506	8,9%	3,0%	0,123
Економ.	0,743	0,570	11,1%	2,3%	0,092

Наведені результати показують достатньо високу надійність тестів, які були використані в дослідженні, та малу величину відмінності середніх значень результативних показників залежно від конфігурації тестів.

Двофакторний дисперсійний аналіз показав, що загалом сила впливу чинника «композиція теста» на результативні показники виконання тесту становить 0,65%, водночас сила впливу чинника «профільна спеціалізація» становить 92,7%.

Перевірка по U-критерію Манна-Уїтні також показує, що рівні ознаки результативного показника виконання тестів, структури яких відрізняються («зростання складності ТЗ» та «дотримання логіки вивчення предмета») збігаються на рівні істотності 0,05 для всієї сукупності учнів, які брали участь у тестуванні.

Отже, відсутність достатньої кількості якісних тестів, призначених для визначення результативності педагогічних впливів (наприклад, оцінювання рівня навчальних досягнень учнів), змушують вчителя самостійно формувати тест (тести). При цьому авторські тести часто враховують особливості вимог педагога до засвоєння учнями предмета вивчення, використовуюваної навчальної літератури, застосовуваних засобів навчання тощо. У такому разі результати пропонованого дослідження пред-

---

ставляють для вчителя значний інтерес щодо можливостей і напрямів корекції системи власних педагогічних впливів. Більшість авторів стверджують, що в процесі конструювання тесту необхідно дотримуватися правила послідовного зростання складності тестових завдань. Спостережуване в практиці зменшення результативності виконання тесту в міру його вирішення пояснюється послідовним збільшенням складності ТЗ, розташованих ближче до кінця тесту. Однак, цьому можна дати й інше пояснення, а саме: а) накопичення випробуваним втоми в процесі послідовного просування у виконанні тестових завдань, б) усвідомлення випробуваним наростання дефіциту часу, відведеного на виконання тесту, що є значним чинником відволікання [45].

Використання критеріально-орієнтованих авторських тестів для отримання оцінки щодо рівня навчальних досягнень учнів ускладнюється тим, що процес створення учителем авторського тесту з урахуванням правила обов'язкового зростання складності ТЗ базується на суб'єктивній оцінці вчителем складності ТЗ. Структурування композиції тесту відповідно до логіки вивчення предмета має, на нашу думку, низку переваг: а) необов'язковість суб'єктивного оцінювання відносної складності ТЗ, б) допомагає учню додатково засвоїти логіку досліджуваного фрагмента.

Проведені експериментальні дослідження на освітньому рівні старших класів закладу загальної середньої освіти показали, що результативний показник рівня навчальних досягнень учнів при використанні тестів, структурованих відповідно до логіки вивчення навчального матеріалу, статистично не відрізняється від результативного показника, отриманого при використанні тестів, композиція яких передбачає послідовне ускладнення тестових завдань. Залежність результативних показників виконання тестів від спеціалізації свідчить про те, що тести різної композиції виконують свою основну функцію — визначення рівня навчальних досягнень старшокласників у тому фрагменті навчального предмета, на оцінювання якого спрямовано зміст і складність тесту.

## **2.4. ДОСВІД РОЗРОБЛЕННЯ ВИМІРЮВАЛЬНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗА БАЗОВУ ШКОЛУ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ БІОЛОГІЇ)**

У Законі України «Про освіту» задекларовано проведення державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії, що вимагає опрацювання відповідних моделей і

---

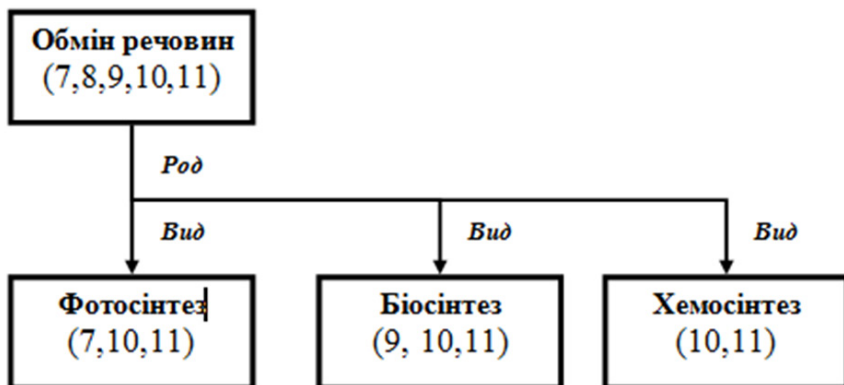
---

процедур його здійснення [12]. У цьому контексті важливим, на нашу думку, є питання використання можливостей і напрямів досвіду, набутого в процесі впровадження ЗНО в Україні, для розроблення педагогічного вимірювального інструментарію з біології для проведення державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Термін державна підсумкова атестація здобувачів освіти означає форму контролю відповідності результатів навчання здобувачів освіти вимогам державних стандартів загальної середньої освіти на відповідному рівні освіти. Найбільш раціональним методом оцінювання результативності навчальної діяльності здобувачів освіти є використання тестових технологій, які є засобом контролю результативності навчального процесу, забезпечують об'єктивність і технологічну зручність оцінювання. Специфіка тестів полягає в тому, що інтерпретація результатів оцінювання здійснюється на підставі результативних показників, здобутих у процесі тестування, що зумовлює необхідність дослідження чинників, які впливають на ці показники. До таких чинників, разом із багатьма іншими, можна віднести понятійний апарат тестів, що складають, в основному, спеціальні та загальнопредметні поняття, кількість яких залежить від змісту завдань та від розділу предмету, на основі якого їх розроблено.

Цілями оцінювання є встановлення відповідності результатів навчання здобувачів базової освіти вимогам Державного стандарту базової освіти або очікуваним результатам навчання, визначеними типовими програмами. З метою визначення цієї відповідності було проаналізовано понятійний апарат тестових завдань зовнішнього незалежного оцінювання з біології з поняттями, закладеними у підручниках та навчальних програмах [41]. Важливість питання формування понятійного апарату визначено навчальною програмою з біології та програмою ЗНО. Відповідно до чинної навчальної Програми з біології для закладів загальної середньої освіти [46] метою навчання біології є вирішення таких завдань: «...оволодіння учнями термінологічним апаратом біології та екології, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей...» [46]. Відповідно до Програми ЗНО з біології [47] випускник повинен, поміж інших умінь, «уміти характеризувати біологічні поняття, закони, закономірності..., а також оперувати поняттями...» [47].

Під системою понять розуміється не проста сукупність понять, а певні ієрархічні відношення, які характеризуються структурними і функціональними диференціаціями. Складники системи загальнобіологічних понять пов'язані складними родо—видовими відносинами, приклади

яких наведено на рис. 2.8, де в дужках показано класи, в яких вводяться (на першому місці) та використовуються зазначені поняття.



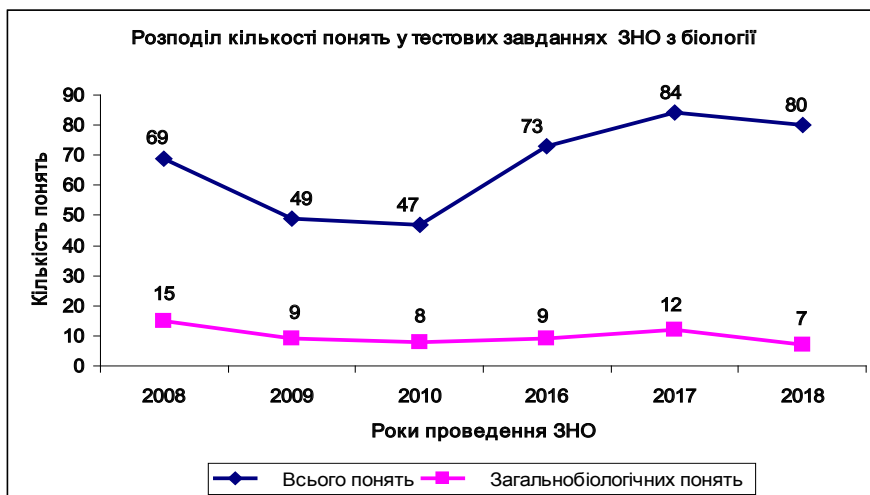
**Рис. 2.8.** Родо-видові відносини в системі поняття «обмін речовин».

Кількість загальнобіологічних понять по відношенню до загальної кількості біологічних понять, які використовуються у підручниках, становлять 6%, а по відношенню до понять, які рекомендовані до вивчення у навчальних програмах — 17,5%. Кількість загальнобіологічних понять базової школи, які є новими для учнів і несуть нову навчальну інформацію відповідає кількості понять старшої школи. Провідними поняттями теоретичного рівня узагальнення в базовій школі є анатомічні, фізіологічні та систематичні. У старшій школі додаються молекулярна біологія, цитогенетика, еволюція та екологія, але в такий спосіб, що зберігається логіка всього навчального предмету. При цьому опорними виступають теоретичні загальнобіологічні поняття, які містять знання про біологічні закономірності будови, життєдіяльності та розвитку живої природи. Таким чином встановлюється зв'язок між біологічними поняттями, які об'єднують зміст всіх біологічних курсів в єдиний біологічний цикл із загальною системою понять.

Для порівняння понятійного апарату зовнішнього незалежного оцінювання ми скористалися тестовими завданнями з біології перших трьох років запровадження тестування (2008 — 2010 рр.) та трьох інших (2016 — 2018 рр.). Наше дослідження спрямовано на визначення тенденцій, які склалися за десять років запровадження ЗНО з біології.

Аналіз понятійного апарату тестових завдань ЗНО свідчить про те, що не дивлячись, на зменшення кількості завдань з 60 (2008 — 2010 рр.)

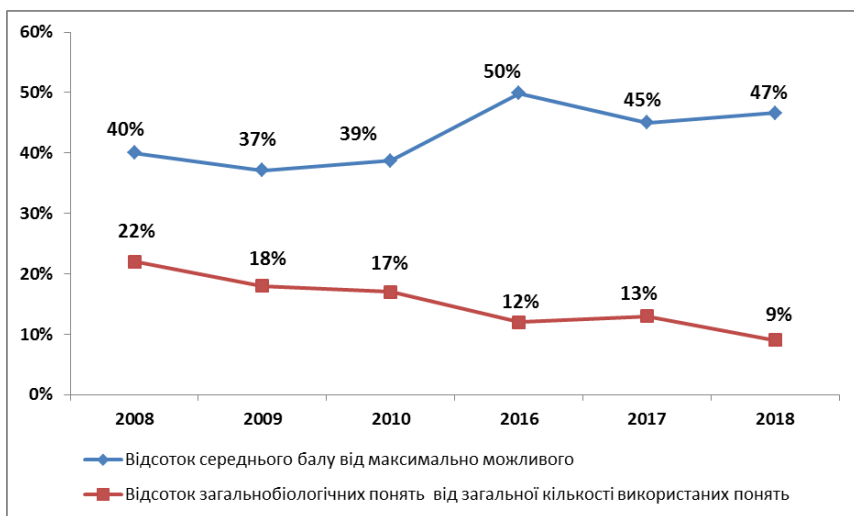
до 48 у 2018 році кількість вживаних понять збільшується з 69 (2008 р.) до 80 — у 2018 році (рис. 2.9) Однак, кількість загальнобіологічних понять, які використовуються в змісті тестових завдань має тенденцію до зменшення — з 15 у 2008 році, до 7 у 2018 році (рис. 2.9). Співвідношення загальнобіологічних понять до всієї кількості понять, використаних у завданнях ЗНО з біології у 2008 році становить 0,25, у 2018 році — 0,09.



**Рис. 2.9. Розподіл кількості понять у тестових завданнях ЗНО з біології.**

У тестах ЗНО всіх років переважають (70%) тестові завдання на процедурні знання, які спонукають до діяльності з поняттями. Це завдання на розуміння, на перевірку сформованості умінь застосовувати поняття у взаємозв'язку, на здатність до класифікації понять, на уміння самостійно використовувати поняття у нових зв'язках, у незнайомих ситуаціях. Поняття, які відносяться до, так званих, декларативних знань, у тестових завданнях 2008 — 2018 рр. складають 10—12%.

Такий розподіл понять надає змоги зробити висновок про спрямованість тестових завдань ЗНО різних років на оцінювання, в основному, сформованості в учнів знань спеціальних понять, тобто таких конкретних загальних понять, в яких відображаються суттєві ознаки кожного предмету певного класу предметів вивчення, та які характеризують рівень сформованості предметної компетентності. Це підтверджується порівнянням відсотку середнього балу від максимально можливого з відсотком загальнобіологічних понять від загальної кількості використаних понять в завданнях ЗНО з біології (рис. 2.10).



**Рис. 2.10. Залежність результативності виконання тестів ЗНО від використання у тестових завданнях загальнобіологічних понять.**

На рис. 2.10 можна бачити тенденцію до зменшення відносної кількості загальнобіологічних понять з 22% у 2008 році до 9% — у 2018 році та одночасно збільшення результативності виконання тестів.

Тестові завдання ЗНО містять міжпредметні і загальнонаукові поняття, які фіксують найбільш загальні зв'язки і виконують інтегративну функцію. Це завдання, які поєднують переважно біологічні, хімічні та соціальні знання і спрямовані на розуміння єдності матерії, форм її руху, а також загальних законів розвитку світу, отже є фундаментом для розвитку системного природничо—наукового мислення та певною мірою можуть характеризувати рівень сформованості ключових компетентностей. Таких понять у тестових завданнях різних років від 8% до 10%. Прикладом таких понять є збереження енергії, розвиток, органічні сполуки, транспорт газів, трансляція, транскрипція, хімічні елементи, мікрофотографія тощо.

Протягом десяти років запровадження ЗНО використовується чотири форми тестових завдань. Перші три роки (2008 — 2010 рр.) — це тестові завдання з однією правильною відповіддю, завдання на встановлення відповідності та завдання на встановлення послідовностей. Наступні роки останній тип завдань замінено на завдання на вибір трьох правильних



відповідей з трьох варіантів відповідей (табл. 2.6). Відкриті завдання з розгорнутою відповіддю не пропонувалися.

Таблиця 2.6

**Розподіл загальнобіологічних понять за типами тестових завдань ЗНО**

	Роки проведення ЗНО					
	2008	2009	2010	2016	2017	2018
Кількість завдань	60	60	60	50	50	48
Кількість загальнобіологічних понять в них	15	9	8	9	12	7
Закриті тестові завдання з однією правильною відповіддю	50	50	50	40	40	36
В них загальнобіологічних понять	9	7	2	5	5	5
% від загальної кількості загальнобіологічних понять	60	78	25	56	42	72
Завдання на встановлення відповідності	8	8	8	6	6	8
В них загально біологічних понять	5	2	4	2	5	1
% від загальної кількості загальнобіологічних понять	33	22	50	22	42	14
Завдання на встановлення послідовності	2	2	2	-	-	-
В них загальнобіологічних понять	1	-	2		-	
% від загальної кількості загальнобіологічних понять	7		25			
Завдання на вибір трьох правильних відповідей з трьох груп варіантів відповідей	-	-	-	4	4	4
В них загально біологічних понять	-	-	-	2	2	1
% від загальної кількості загальнобіологічних понять	-	-	-	22	16	14

Аналіз використання загальнобіологічних понять у різних формах тестових завдань свідчить про те, що їх кількість не залежить від форми завдання, як видно з табл. 2.6.

Як видно з рисунків 2.11 та 2.12 кількість понять у тестових завданнях залежить від розділу біології на основі якого їх розроблено, тобто від змісту завдання. Так загальнобіологічні та спеціальні поняття переважають у тестових завданнях ЗНО з розділу біології старшої школи. Це обумовлено тим, що саме в старшій школі узагальнюються фактичні знання, які учень отримав у базовій школі, вивчаються основні біологічні теорії, закономірності тощо.

Перевага спеціальних понять над загальнобіологічними як у 2008 р., так і у 2018 р. свідчить про конкретно-практичну тенденцію до використання понятійного апарату біології в тестових завданнях ЗНО (рис. 2.11, рис. 2.12).

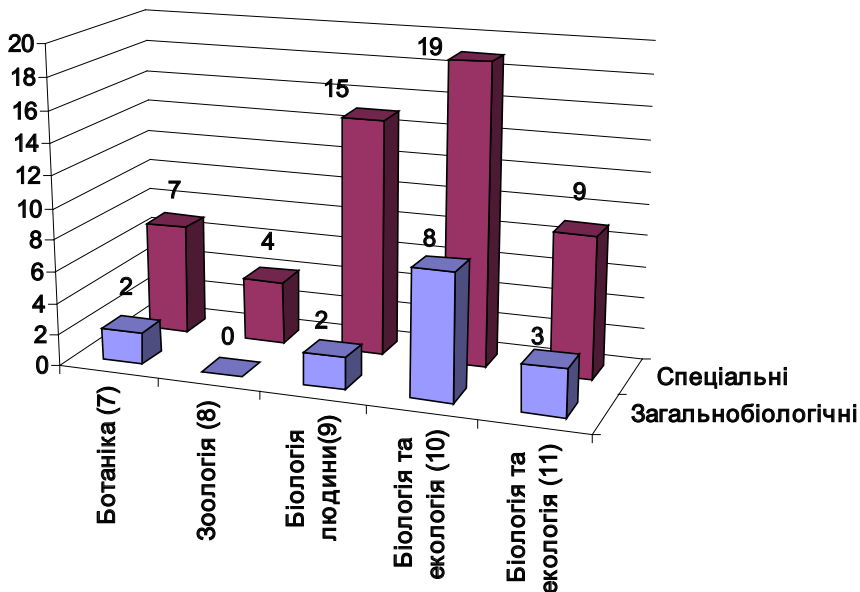
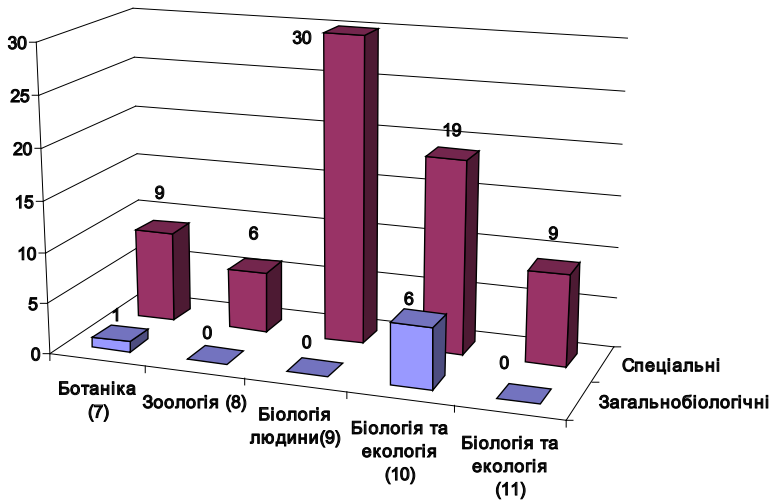


Рис. 2.11. Розподіл понять по класам в тестових завданнях ЗНО (2008 р.).



**Рис. 2.12. Розподіл понять по класам в тестових завданнях ЗНО (2018 р.).**

Аналіз змісту тестових завдань з біології, які були використані під час зовнішнього незалежного оцінювання протягом 2008 —2018 рр., свідчить про те, що понятійний апарат тестів складають спеціальні та загальнобіологічні поняття кількість яких залежить від змісту завдань та від розділу біології, на основі якого його розроблено, і не залежить від форми тестового завдання. При цьому кількість загальнобіологічних понять становить від 9% до 22% від всіх використаних біологічних понять та спостерігається тенденція до їх зменшення. Виходячи з того, що спеціальні біологічні поняття є змістовними одиницями окремого розділу біології, а загальнобіологічні є системотворними поняттями і розглядаються як узагальнене відображення суттєвих властивостей предметів оточуючого світу, такий розподіл понять показує спрямованість тестових завдань ЗНО різних років на оцінювання рівня сформованості у випускників предметної компетентності з біології. Міжпредметні і загальнонаукові поняття, які, поряд з загальнобіологічними, є основою для розвитку системного природничо-наукового мислення та певною мірою можуть характеризувати рівень сформованості ключових компетентностей випускників, складають у тестових завданнях різних років від 8% до 10% від загальної кількості використаних понять.

Розробляючи тестові завдання для проведення державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовнішнього незалежного оцінюван-

---

ня під час якого необхідно буде оцінити рівень навчальних досягнень з біології та виявити готовність школярів навчатися на академічному чи профільному рівні у старшій школі варто, на нашу думку, визначити кількісне співвідношення у тестах завдань, які спрямовані на оцінювання предметних і ключових компетентностей учнів.

Пропоновані матеріали можуть бути використані розробниками вимірального інструментарію для проведення державної підсумкової атестації за базову школу у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

## Література до розділу

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 17.03.2020. *Голос України*. 2020. № 50 (7307).
2. EACEA; Eurydice. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results Eurydice: Brussels, 2009. 110 p.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.). Київ : СПД Богданова А. М., 2009. 404 с.
4. Локшина О. І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи / Ін-т педагогіки АПН України. Київ : КМІУВ ім. В. Грінченко, 2002. 52 с.
5. Бутенко Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2006. 20 с.
6. Образовательная политика, система экзаменов, сравнительный анализ, зарубежный опыт, модели, централизация, математика, биология / под ред. Ковалевой Г. С. [Електронний ресурс]. 2001. 129 с.
7. Ковалева Г. С. Особенности национальных экзаменов в ряде стран мира. *Народное образование*. 1998. № 5.
8. IEA. International Study Center. TIMSS & PIRLS. [Електронний ресурс] <https://timssandpirls.bc.edu/> [24 серпня 2018].
9. Victorian Curriculum and Assessment Authority [Електронний ресурс] <https://www.vcaa.vic.edu.au/Pages/vce/studies/biology/exams.aspx> [24 серпня 2018].
10. 2018 AP Biology Exam Guide [Електронний ресурс].
11. Ващенко Л. С. Особливості екзаменів з біології в країнах зарубіжжя. *Біологія і хімія у рідній школі*. 2019. № 2. С. 36-43.
12. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38 — 39, С. 380. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
13. Ковалева Г. С. Подходы к разработке контрольных измерительных материалов для Единого государственного экзамена. *Материалы и тезисы докладов Международной конференции «Развитие национальной системы экзаменов: опыт России, СНГ и США»*. Москва, 2003.

- 
14. Наказ МОН № 1369 від 07.12.2018 року «Про затвердження Порядку проведення державної підсумкової атестації». Режим доступу: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/63274/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/63274/).
  15. Жук Ю. О., Ващенко Л. С. Вплив форми тестових завдань та профільної спеціалізації класів на результати виконання здобувачами середньої освіти тесту з біології. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 90-99.
  16. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. Москва : Центр тестирования, 2005. 156 с.
  17. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Москва : Центр тестирования, 2002. 239 с.
  18. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва : Изд-во «Когнито- центр», 1999. 144 с.
  19. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 410 с.
  20. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. Москва Народное образование, 2000. 352 с.
  21. Карпова И. П. Сравнение открытых и выборочных тестов. *Открытое образование*. 2010. № 3. С. 32-37.
  22. Ганина Н. В. Тестовый мониторинг и анализ влияния формы тестового задания на результаты тестирования. *Наука и школа*. 2016. № 5. С. 84—87.
  23. Дятлова К. Д., Михалева Т. Г. Исследование влияния разнообразия форм тестовых заданий на статистические характеристики теста. *Вопросы тестирования в образовании*. 2006. № 4. С. 65-75.
  24. Kastner M., Stangl B. Multiple Choice and Constructed Response Tests: Do Test Format and Scoring Matter? *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 12. P. 263—273.
  25. Иванов А. В. Управление учебным процессом в высшем медицинском учебном заведении на основе мультимедийной тестовой технологии. Тула, 2008. 216 с.
  26. Гривко А. В. Експериментальне дослідження чинників, які впливають на результати педагогічного тестування. *Анот. результати наук.-дослід. роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2018 рік / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки*. Київ : Інститут педагогіки, 2018. С. 240—241.
  27. Науменко С. О. Вплив форми тестових завдань на рівень освітніх результатів здобувачів базової середньої освіти. *Анот. результати наук.-дослід. роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2018 рік / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки*. Київ : Інститут педагогіки, 2018. С. 242-243.
  28. Hoyt C. Test reliability estimated by analysis of variance. *Psychometrika*. 1941. № 6. P. 153-160.
  29. Плохинский Н. А. Биометрика. Новосибирск, 1961. 362 с.
  30. Сілакова Т. Г. Дефініції педагогічного тестування. *Вісник НАУ. Педагогіка, Психологія*. 2017. Вип. 1(10). С. 115-119.

- 
31. Дятлова К. Д. Системный подход к составлению и анализу качества педагогических тестов по биологии : монография. Нижний Новгород : НГСХА, 2006.
  32. Дятлова К. Д., Михалева Т. Г. Исследование влияния порядка расположения тестовых заданий на статистические характеристики теста. *Вопросы тестирования в образовании*. 2003. № 7. С. 72-79.
  33. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. Москва : Педагогика, 1991.
  34. Идиатулин В. С. Опыт конструирования и эмпирической проверки тестов уровней обученности по физике». *Вопросы тестирования в образовании*. 2003. № 5. С. 71-88.
  35. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. Москва : Логос, 2002. 56 с.
  36. Ляшенко О. І. Методика застосування тестових технологій в оцінюванні компетентності учнів. *Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посібник / за ред. Ляшенка О. І., Жука Ю. О.* Київ : Педагогічна думка, 2015.
  37. Ягенська Г. В. Біологія : зошит для поточного та тематичного оцінювання. 9 клас. Київ : Видавничий дім Освіта, 2017.
  38. Кот К. Б. Біологія : зошит для контролю навчальних досягнень, 8 клас. Харків : Видавництво «Ранок», 2006.
  39. Костильов О. В., Андерсон О. А. Збірник завдань для підсумкових контрольних робіт з біології для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Генеза, 2017.
  40. Tatsuoka K. K. Item construction and psychometric models appropriate for constructed response. Princeton, N-J, 1993. 56 p.
  41. Ващенко Л. С., Жук Ю. О. Особливості використання понятійного апарату біології у тестах зовнішнього незалежного оцінювання. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2019. № 1. С. 35-41.
  42. Winter de J. C. F., Dodou D., Wieringa P. A. Exploratory Factor Analysis with Small Sample Sizes. *Multivariate Behavioral Research*. 2009. V. 44. N. 2. P. 147-181.
  43. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1988. 567 p.
  44. Snedecor George W. Statistical Methods Applied to Experiments in Agriculture and Biology. Ames, IA : Collegiate Press, 1937.
  45. Жук Ю. О., Ващенко Л. С. Особливості впливу композиції тесту з біології на результативні показники тестування старшокласників. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 20-31.
  46. Навчальна програма з біології для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna—serednya—osvita/navchalni—programi—6—9,10—11—klas>.
  47. Програма зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання з біології, здобутих на основі повної загальної середньої освіти (затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України 20.12.2018 р. № 1426). *Український центр оцінювання якості освіти* : веб-сайт. URL: <https://testportal.gov.ua/progbio/>.

---

---

## РОЗДІЛ 3

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ ЗОВНІШНЬООРГАНІЗОВАНИХ І ЗМІСТОВИХ КОНСТРУКТІВ ТЕСТУ НА РЕЗУЛЬТАТИ ТЕСТУВАННЯ

#### 3.1. ФУНКЦІОНАЛЬНО-ВАРІАТИВНІ ЧИННИКИ ДІАГНОСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕСТІВ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Реформування освітньої галузі в Україні є різноспрямованим процесом, що передбачає зміни як структурно-організаційних і змістових компонентів освіти, так і контрольно-оцінювальних процедур. Відповідно до концептуальних засад реформування освіти в Україні та необхідності об'єктивного оцінювання її якості<sup>2</sup> актуалізується питання методики проведення державної підсумкової атестації (ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), зокрема випускників гімназії (базова середня освіта, що відповідає другому рівню Національної рамки кваліфікацій відповідно до п. 2, ст. 10 Закону України «Про освіту» (2017) [1]). Передбачене трансформування форми державного підсумкового оцінювання випускників гімназії, а також наявність обговорюваних у педагогічній спільноті недоліків оцінювання якості освіти за допомогою тестових технологій із одного боку й використання тестових технологій для оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти з іншого, актуалізує дослідження, пов'язані з вивченням особливостей застосування тестових технологій для об'єктивного контролю навчальних досягнень учнів.

---

2 **Якість освіти** – багатовимірна сукупність показників відповідності освіти (як навчальних досягнень, як процесу і як системи) моделі соціальних норм і вимог до її реалізації і результатів на певних етапах навчання, встановлених законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг. Тут і далі подано визначення, висунувані авторами в результаті опрацювання теоретичного матеріалу за темою дослідження.

---

ЗНО є тестом із високою ставкою — результати його складання є підставою для прийняття важливого рішення щодо випробуваного — зокрема, надання можливості вступу до закладу вищої освіти. Для забезпечення якості та об'єктивності таких тестів і адекватності оцінювання необхідним є вивчення чинників, які впливають на результативні показники тестування — числові значення відповідей учнів на тестові завдання або тестові бали.

В предметному полі лінгвістичного тестування розроблено теорію граней Бахмана — Палмера (Bachman L., Palmer A.) [2], що доводить необхідність вивчення різних аспектів оцінювання лінгвістичних досягнень тестованих, у тому числі когерентності результатів оцінювання й чинників, виокремлених дослідниками з процедури організації тестування та сукупності характеристик інструментарію. Автори теорії розподілили ці чинники на 5 категорій: 1) середовище тестування; 2) структура тесту (рубрики); 3) характеристики завдань; 4) характеристики передбачуваних відповідей; 5) взаємозв'язок між завданнями й відповідями. На підґрунті висвітленої теорії граней і результатів теоретичного аналізу останніх наукових досліджень, можна виокремити такі функціонально-варіативні чинники, які впливають на результати тестування: 1) неконтрольовані — характеристики респондентів: особистісні (когнітивний — знання й уміння, афективний — перцептивно-емотивне оцінювання предмета діяльності — тестових завдань) й групові (зокрема, профільність класу); 2) контрольовані — змістові й зовнішньоорганізовані конструкти тесту. Змістовими конструктами тесту є, зокрема, зміст тестових завдань (відображення фрагмента змісту навчального предмета в тестовій формі) і зміст тесту загалом (оптимально редуковане відображення змісту освіти в системі тестових завдань [3]). Змістові характеристики тесту завжди зумовлені метою тестування (наприклад, тематичне оцінювання, загальне визначення рівнів сформованості в учнів навчальних досягнень на певному етапі навчання, відбір учнів за рівнем або спрямованістю сформованих у них знань). Оскільки зміст предмета завжди буде ширшим за зміст тесту [3], питання відбору найбільш значущого контрольного матеріалу є одним із проблемних і потребує участі експертів. Добір змісту тестових завдань для підсумкового контролю підпорядкований завданням визначення рівнів засвоєння тестованими основних конструктів навчального предмета, що, очевидно, зумовлює необхідність його відповідності змісту навчальної програми й вимогам стандарту. В цьому аспекті прогнозованість впливу змісту тестових завдань на результати розв'язання їх залежить від зовнішньоорганізованих конструктів тесту.



---

Зовнішньоорганізованими конструктами тесту визначаємо умови, засоби й способи упорядкування й вираження його змісту: характеристики сеттінгу (фізичні умови тестування, час виконання тестових завдань та усього тесту); загальні характеристики тесту (його специфікація) — призначення, структура, послідовність і кількість завдань, інструкція щодо процедури проведення та оцінювання результатів; формат тестових завдань і форма передбачуваних відповідей. Формат означає спосіб ініціювання або здійснення певних дій, що реалізується шляхом: форми завдання, мовного оформлення завдання (способи формулювання, обсяг і тип матеріалу), програмування способу опрацювання матеріалу (визначає число дій, необхідних для виконання завдання). Формами завдань є способи впорядкування його елементів: *закриті* (вибіркові — з вибором однієї правильної відповіді, з вибором декількох правильних відповідей, з вибором найбільш правильної відповіді, з вибором істинного або хибного твердження; завдання на встановлення послідовності; завдання на встановлення відповідності між елементами двох множин) і *відкриті* (конструйовані з регламентованою відповіддю — завдання на доповнення, вільно конструйовані — завдання з розширеною відповіддю). Форма відповіді — визначений формою завдання спосіб розв'язування його. Вибір доцільної форми тестового завдання пов'язаний із необхідністю врахування критерію валідності педагогічного вимірювання.

### **3.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ВАРІАТИВНИХ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІ ПОКАЗНИКИ ТЕСТУВАННЯ**

Теоретико-методичні основи конструювання тестів розглянуто в працях В. Аванесова [3; 4], І. Булах [5] та ін., питання впливу форм тестових завдань і порядку їх розташування на статистичні характеристики тесту досліджували К. Дятлова, Т. Міхалева [6], порівняння результатів тестування за завданнями з вибором правильної відповіді й завданнями на довільне конструювання відповідей здійснила І. Карпова [7], дослідження впливу відкритих завдань на результати широкомасштабного оцінювання висвітлено в працях Р. Лізітца (Lissitz R.) та С. Хоу (Hou Xiaodong) [8], вивченням впливу двох форм відкритих завдань (довільне конструювання відповідей і написання резюме) на результати оцінювання аналогічних читацьких умінь займались Л. Хасані (Hassani L.) та ін. [9], низку праць присвячено дослідженню ступеня еквівалентності відкритих і закритих завдань у процесі оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти з різних предметів [10; 11; 12]. Незважаючи

---

на численність досліджень, питання впливу форм тестових завдань і зумовлених ними форм відповідей на результат тестування залишається актуальним у теорії тестування. Так, у низці наукових праць обґрунтовується положення про те, що тест із закритими завданнями й вибірковими відповідями є легшим, ніж тест із відкритими завданнями ([7; 13, с. 29]), що зумовило висновки вчених про доцільність поєднання в тесті завдань із різними формами відповідей. На противагу положенню про різну складність закритих і відкритих тестових завдань і відповідного впливу їх на загальні результати оцінювання, у деяких публікаціях ([10; 11; 12]) висвітлено результати досліджень щодо еквівалентності таких завдань за показниками статистичної значущості та надійності. Окрім цього, в деяких працях (наприклад, [8]) наводяться емпіричні відомості (показник кореляції між загальними балами за тести з різних предметів із відкритими завданнями та без них), які, за трактуванням авторів, є свідченням того, що висновки за результатами тестування істотно не зміняться, якщо з тесту прибрати відкриті завдання або замінити їх на закриті завдання відповідної складності.

Водночас, необґрунтований вибір форми тестового завдання призводить до спотворення вираження його змісту й ускладнення розуміння його тестованими [14]. Тому науковці (Дятлова К., Карпова І, Міхалева Т.) здебільшого пов'язують вибір форм тестових завдань із параметрами складності тесту, що визначається психометричними результатами тестування. Водночас дослідники (Алдерсон Дж. (Alderson J.) [15], Веретеннікова Л. [16], Клей Б. (Clay B.) [17], Любімова О. [16], Майоров А. [18], Хадсон Т. (Hudson T.) [19]) вважають, що в структурі тесту мають міститися різні форми завдань (поліморфні тести). Таке твердження підпорядковується глобальним тенденціям в оцінюванні навчальних досягнень у міжнародному контексті. Так, у дослідженні Р. Лізітца та С. Хоу «Внесок завдань із конструйованими відповідями в широкомасштабне оцінювання: вимірювання та визначення їх впливу» (The contribution of constructed response items to large scale assessment: Measuring and understanding their impact, 2012) [8] на підґрунті аналізу психолого-педагогічної літератури доведено, що, незважаючи на можливу еквівалентність психометричних показників результатів тестування, закриті завдання з вибором правильної відповіді з низки запропонованих не можуть замінити відкриті завдання з конструйованою або вільно конструйованою відповіддю у зв'язку з тим, що: по-перше, у процесі розв'язування закритих і відкритих завдань активізуються різні види мисленнєвої діяльності, а тому результати її є виявом різних когнітивних умінь (Берк Л., Віндслер А.;

---

Кемпбелл Дж.; Кронбах Л.; Рейс П.; Стіггінс Р. та ін.); по-друге, експериментально доведено, що одні учні краще виконують закриті завдання й гірше — відкриті, а інші — навпаки, успішніше пишуть тести з відкритими, аніж із закритими завданнями, тому тест, конструйований із завдань одного формату, може бути причиною погіршення результатів певної категорії тестованих (Бріджмен Б., Морган Р. та ін.) [8].

У зв'язку з цим, а також із високим рівнем діагностичного потенціалу завдань, що передбачають конструйовану або вільно конструйовану форму відповіді, у тестах міжнародних порівняльних досліджень (PIRLS, PISA, TIMMS) більшу частину завдань представлено у відкритій формі. З цієї ж причини в Росії в Єдиному державному екзамені з усіх предметів, починаючи з 2016 року, поступово збільшувалась частка завдань із розгорнутою відповіддю [20].

Отже, аналіз наукових праць, присвячених розглядуваному питанню, показав наявність суперечностей у поглядах науковців щодо можливості використання тільки однієї форми завдань у тесті й навпаки — доцільності поєднання різних форм завдань відповідно до вимог валідності педагогічних вимірювань, а також щодо різної складності закритих і відкритих завдань та можливості коригування результатів тестування шляхом конструювання тесту певного формату. Актуальність положення щодо поліморфності тестів для підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів підтверджує необхідність емпіричних досліджень щодо обґрунтування оптимальної структури тесту, що відповідно, потребує вивчення питання впливу різних форм тестових завдань на числові показники відповідей учнів (тестові бали) та визначення належного співвідношення їх у тесті для забезпечення надійності інструментарію й достовірності педагогічного вимірювання.

Спробу аналізу такого впливу здійснили російські науковці [21, с. 107] на підґрунті зіставлення результатів Єдиного державного екзамену за 2014 — 2016 рр. щодо виконання завдань (із різних предметів) із вибором однієї правильної відповіді і завдань, на які їх було замінено — з декількома правильними відповідями й відкритого типу (з конструйованими відповідями). Це порівняльне дослідження показало, що заміна форми тестових завдань за умови незмінності оцінюваного конструкту (знання або вміння) практично не впливає на статистичні характеристики тестів — відповідно до проведеного аналізу складність завдань підвищилася неістотно, як і незначною мірою покращилася їх розподільча здатність. Однак, на нашу думку, такі висновки є недостатньо емпірично обґрунтованими з декількох причин: по-перше, за словами авторів,

---

---

у представленому ними документальному дослідженні порівняння результатів виконання завдань різних форм було здійснено з похибками, оскільки порівнювались результати різних вибірок, а зміст аналізованих завдань був нетотожним; по-друге, результати представленого аналізу не дають змоги зробити узагальнені висновки про вплив форми завдання на статистичні характеристики тесту, оскільки, окрім змісту, вони диференціюються ще й за складністю та числом передбачуваних для їх розв'язання дій (операційна складність) — цей аспект у розглянутому дослідженні не враховано.

Комплексне вивчення питання впливу різних форм тестових завдань і відповідей на результативні показники оцінювання передбачає також дослідження особливостей афективного компонента відповідної діяльності. Сприймання й емотивне оцінювання учнями різних форм завдань і передбачених ними способів відповідей є одним із неконтрольованих чинників, які визначають результати тестування. Підґрунтям такого твердження є теорія функціональної системи П. Анохін [22], концепція оперативного образу Д. Ошаніна [23], відповідно до яких особистісне ставлення учнів до різних форм завдань виявляється в оперативному образі<sup>3</sup> тесту, що впливає на процес аферентного синтезу<sup>3</sup>, визначає мотиваційну настанову й забезпечує постановку цілей щодо розв'язання їх. Цілі й мотиви у процесі розв'язування завдань набувають характеру гіпотетичного конструкта, що є умовною проміжною змінною в схемі пояснення дії між вихідними обставинами ситуації, що спостерігається, і наступними змінами, явищами в поведінці, яка вивчається [24, с. 282]. Тобто вивчення аферентного чинника може бути допоміжним пояснювальним конструктом у процесі вивчення інших функціонально-варіативних чинників впливу на результати тестування. Особливості вивчення афективного чинника зумовлюються складністю об'єктивного дослідження перцептивно-емотивного оцінювання учнями предмета діяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу з'ясувати, що для здійснення такого дослідження доцільно використовувати психосемантичні методи, зокрема метод семантичного диференціала. Приклади його застосування висвітлено в працях К. Байера (Bauer С.) (оцінювання ставлення студентів до навчальних програм) [25], Ю. Жука (вивчення особливостей сприймання старшокласниками підручників фізики) [26], М. Клемента (Klement M.) та ін. (для визначення думки студентів про освіту, реалізовану шляхом е-навчання) [27], С. Литвинової

---

3 **Оперативний образ** — відображення у свідомості людини предмета (або процесу), на який спрямовано діяльність.

---

(дослідження багатофакторного сприйняття інноваційного хмаро орієнтованого навчального середовища вчителями й учнями) [28], тощо.

Вивчення впливу послідовності виконання завдань у тесті на результати тестування є одним із найбільш дискусійних питань у зв'язку з неоднозначністю висновків за численними дослідженнями, проведеними з урахуванням специфіки певної предметної галузі знань. Традиційно вважається, що організація завдань у тесті від найлегших до найважчих (послідовне зростання складності) сприяє успішному розв'язанню їх [29; 30]. Однак, як зазначає К. Грей (K. Gray), цю тезу можна підтвердити або спростувати лише з урахуванням додаткових умов тестування, зокрема, обмеження часу на проведення тесту; можливість (чи неможливість) виконувати завдання в довільному порядку під час тестування; комбінування тем, за якими проводиться опитування [31].

З огляду на це заслуговує уваги дослідження Ю. Жука та Л. Ващенко [32], проведене з метою визначення впливу на результати тестування десятикласників різних композицій тестів із біології, зокрема за тематичним принципом і за складністю. Автори з'ясували, що «результативний показник рівня навчальних досягнень учнів під час використання тестів, структурованих за логікою вивчення навчального матеріалу, статистично не відрізняється від результативного показника, отриманого при застосуванні тестів, композиція яких передбачає послідовне ускладнення тестових завдань» [32, с. 28].

Вивченню впливу порядку розміщення в тесті закритих тестових завдань із множинним вибором за рівнем їх складності на результати тестування присвячено дослідження [33]. На підставі статистичного опрацювання результатів тестування (N=554) автор із урахуванням рівнів навчальних досягнень тестованих і статистичних характеристик кожного із завдань дійшов висновку, що результати тестування не залежать від послідовності тестових завдань одного типу (форми), але різної складності. Водночас автор наголосив на тому, що такі висновки можна перевірити лише із застосуванням комп'ютерно-опосередкованого тестування, яке дає можливість контролювати дотримання чіткої послідовності виконання завдань у порядку, передбаченому розробником тесту (тобто коли учень/студент не має можливості бачити весь тест і виконувати завдання в порядку, який є для нього легшим — наприклад, пропускати завдання, в яких менше впевнений і повертатися до них згодом) [33].

Відповідно до висловленої думки перспективною методикою щодо розв'язання окреслених проблем дослідження розглядуваного питання можна вважати використання системи відстеження руху очей або зоро-

---

вої фіксації респондентів (eye-tracking system). У дослідженні [34] таку систему було апробовано з метою вивчення впливу порядку варіантів відповідей на вибір респондентами одного з них у процесі розв'язування завдання в умовах комп'ютерно-опосередкованого тестування. Завдяки системі відстеження руху очей науковцям вдалося не лише описати досліджені закономірності, а й обґрунтувати потенціал використаної ними методики для розширення наукових знань про процеси, які лежать в основі опитування із застосуванням тестових технологій [34, с. 909].

З погляду висновків щодо зміни складності тесту відповідно до порядку представлення завдань у ньому важливим є дослідження [35], в якому доводиться, що хоча зміна складності тесту в межах 5% для невеликої вибірки є незначною й прийнятною, для масштабного тестування це відчутно впливатиме на результати великої кількості студентів, тому в такій ситуації оцінювання можливості випадкового упорядкування завдань у тесті необхідно уникати.

Такі висновки підтверджуються дослідженням [36], проведеним на рівні іспиту з базової освіти (Basic Education Certificate Examination (BECE)), яке показало статистично значущу відмінність у результатах виконання тестів із різним порядком завдань із множинним вибором (рандомний, від простого до складного, від складного до простого). За результатами статистичного аналізу відомостей дослідження автори зробили висновок про те, що зміна порядку завдань впливає на продуктивність учнів у процесі тестування з англійської мови, математики та природничих наук (Science), а тому перестановка завдань у тесті з метою уникнення списування є неприйнятною.

У дослідженні [37] розглянуто відразу декілька аспектів питання послідовності завдань у тесті (за логікою вивчення предмета, за тематичним/рандомним принципом групування завдань, за складністю). Автори дійшли висновку, що жоден із досліджуваних «контекстних ефектів» тестування, пов'язаних із послідовністю розв'язування завдань, не впливає (або мало впливає) на загальну ефективність респондентів [37].

Розміщення завдань з урахуванням їх форми пов'язують із різною складністю різних типів завдань закритої та відкритої форм [38], що водночас залежить від предмета, за навчальним матеріалом якого проводиться тестування. Так, згідно з дослідженням [39] послідовність завдань на результати тестування учнів із математики не впливає, разом із тим за таких самих організаційних умов такий вплив простежується в разі тестування словесних здібностей учнів.

---

У дослідженні Дж. Опфер (Opfer J.), М. Федерер (Federer M.) та ін. [40] вивчався ефект секвенування у тесті з відкритими завданнями — вплив розташування завдань на показники успішності їх виконання. Науковці визначили, що порядок завдань впливає на продуктивність тестованих здебільшого в ізоморфних тестах, а подібність відкритих завдань за змістом знижує рівень деталізації відповідей.

Результати деяких досліджень, проведених за матеріалами національних стандартизованих тестів (GRE, SAT), дали вченим можливість описати ефекти «тестової практики» та «втоми», які, на думку вчених, також залежать від предметної галузі тестування [31, с. 12—13].

Дослідженням [31] доведено існування «змістового контекстного ефекту» — впливу на розв’язування завдання змісту попереднього (наступного) завдання, що дало авторові змогу зробити висновок про необхідність врахування у процесі оцінювання відповіді на конкретне завдання контексту інших завдань тесту та недоцільність практики необґрунтованої перестановки завдань у тесті в умовах порівняння результатів тестування (ранжування чи відбір учнів за навчальними досягненнями) [31, с. 59—60].

Отже, огляд наукових праць дав можливість узагальнити, що питання послідовності завдань у тесті як чинник впливу на результативні показники оцінювання в дослідженнях розглядається в таких аспектах: 1) подання завдань за рівнем складності (від найлегшого до найскладнішого, від найскладнішого до найпростішого, чергування простих і складних завдань або в будь-якому іншому порядку); 2) розміщення завдань з урахуванням їх форми (закриті, відкриті тестові завдання); 3) вплив на результати розв’язання певного завдання попереднього чи наступного завдання (ефект перенесення знань); 4) зв’язок послідовності виконання завдань із впевненістю учнів щодо правильності їх розв’язання; 5) зв’язок порядку виконання завдань із «ефектом практики» та «ефектом втоми» учнів у процесі тестування; 6) визначення впливу певного порядку завдань на хід пізнавальної діяльності учнів у процесі їх розв’язання тощо.

Аналіз розглянутих досліджень дав змогу зробити висновки:

1. питання впливу послідовності впорядкування завдань у тесті є багатоаспектним, а суперечливі висновки різних досліджень пов’язані з урахуванням додаткових (процедурних і контекстних) чинників у процесі дослідження розглядуваного питання;
2. до процедурних чинників, які впливають на результати дослідження розглядуваного питання, належать умови тестування — обмеження часу на виконання завдань; паперовий чи комп’ютерно-опо-

---

середкований формат тестування, що пов'язано з регулюванням можливості виконувати завдання у «зручній» для учнів послідовності — пропускати завдання, повертатися до них згодом, виправляти відповіді і т.і.; масштабність тестування (класне, масове на рівні зовнішнього екзаменаційного оцінювання тощо);

3. до контекстних чинників належать: врахування особливостей предметної галузі тестування; змістові характеристики тесту (діапазон тем); структурні характеристики завдань (врахування форми завдань та передбачених ними форм відповідей); когнітивна складність завдань; психологічні ефекти тестування («ефект перенесення знань», «ефект втоми», «ефект тестової практики»); рівень навчальних досягнень тестованих.
3. з огляду на специфіку досліджуваного питання достовірними результатами дослідження можна вважати лише ті, процедурою проведення тестування яких передбачено чітко дотримання послідовності виконання завдань.

Узагальнення аналізованих досліджень в аспекті цілей проведення тестування дає змогу зробити висновки про недоцільність практики зміни послідовності тестових завдань у нормативно-орієнтованому тесті, оскільки в такому разі результати тестування не можна вважати порівнюваними, що унеможлиблює впорядкування (ранжування) здобувачів освіти за рівнем їхніх навчальних досягнень.

У разі критеріально-орієнтованого оцінювання рандомізація тестових завдань (міксування, довільне впорядкування завдань у кожному окремому випадку тестування) є допустимою, особливо в умовах дистанційного оцінювання учнів у комп'ютерному середовищі тестування, яке характеризується меншим ступенем контрольованості, ніж оцінювання в класі (тест може виконувати інша людина, існує вірогідність списування, тощо). Для забезпечення достовірності й об'єктивності результатів рекомендовано забезпечити такі умови для онлайн-тестування: 1) наявність банку тестових завдань; 2) категоризація завдань за складністю та тематично; 3) використання функції рандомізації завдань (різний порядок подання завдань різним учням); 4) подання одного завдання на сторінку з обмеженим часом його виконання та обмеження можливості повернення до попередніх завдань [41].

Рандомізація тестових завдань допустима також і в умовах формульованого оцінювання, яке за своєю суттю є навчальним, тобто його мета не стільки тестовий бал, скільки визначення педагогом і усвідомлення здобувачем освіти його реальних на момент тестування навчальних



---

---

досягнень та прогресу, а також формування умінь застосовувати теоретичний матеріал шляхом виконання завдань, запропонованих у відповідних тестах.

Отже, теоретико-аналітичний огляд праць, присвячених питанню вивчення впливу функціонально-варіативних чинників на результативні показники тестування дав змогу зробити висновки про необхідність подальшого дослідження питання щодо вимірювання впливу кожної з форм завдань і різних варіантів поєднання та кількісного співвідношення їх у тесті на результати тестування, що зумовлює актуальність відповідних досліджень, спрямованих на визначення оптимальної структури тесту, а також з'ясування, чи впливають різні форми тестових завдань на результати тестування учнів із різними навчальними досягненнями й належністю до класу певного профілю (фізико-математичний, гуманітарний тощо) та вивчення особливостей перцептивно-емотивного оцінювання респондентами тестових завдань як предиктора результатів їх виконання.

Узагальнення праць також дає змогу визначити перспективним напрямом дослідження вивчення впливу послідовності виконання завдань різної форми на результати тестування з урахуванням контекстних і процедурних чинників вивчення означеного питання: не зважаючи на чисельність праць, більшість аналізованих досліджень проводились із застосуванням тестів, конструйованих із завдань однієї форми, зокрема закритих тестових завдань із множинним вибором.

### **3.3. МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІ ПОКАЗНИКИ ТЕСТУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Наявність суперечливих поглядів науковців на проблему визначення впливу функціонально-варіативних чинників на результати тестування зумовлює необхідність розгляду малодосліджуваних аспектів цієї проблеми, що передбачає розроблення нового підходу й методики дослідження.

Вивчення означеного питання має здійснюватись із урахуванням специфіки предметного поля оцінювання. Водночас дослідження, спрямоване на визначення особливостей впливу на результативні показники тестування зовнішньої організації тестів із української мови, проведене за розробленою фахівцями відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України методикою, визначає загальні тенденції й напрями подальших наукових пошуків.

Результативні показники (РП) тестування (тестові бали) у пропонуваному дослідженні розглядаються як вияв сукупності впливів виокремлених чинників ( $РП = f\{Ч_1; Ч_2; Ч_3; Ч_n\}$ ). У процесі аналізу результатів перевірялися такі статистичні гіпотези про вплив на характеристики РП: (1) чинника «форма тестового завдання» ( $Ч_1$ ); (2) поєднання завдань різних форм в одному тесті ( $Ч_2$ ); (3) когнітивного чинника ( $Ч_3$ ); (4) чинника «профільна спеціалізація класа» ( $Ч_4$ ); (5) афективного чинника ( $Ч_5$ ).

Дослідження проводилось у предметному полі навчання української мови в ситуації реального освітнього процесу учнів 8 і 9 класів ( $N=164$ ) таких профілів: хіміко-біологічний (ХБ), фізико-математичний (ФМ), економічний (Екон). З них учнів 8 класів — 77 ос., 9 класів — 87 ос. Середній вік учасників  $M=14,04$  ( $SD=0,65$ ).

З метою вивчення впливу перелічених чинників розроблено критеріально-орієнтовані тести з української мови в двох варіантах (як передбачалося, паралельних за змістом і складністю). За змістом тестові завдання, запропоновані ліцеїстам, відповідали чинній навчальній програмі з української мови та передбачали оцінювання найбільш важливих знань і вмінь. Кожен варіант тестів містив 4 блоки завдань різних форм, спрямованих на перевірку засвоєння учнями одних і тих самих навчальних конструктів — знань і вмінь (табл.3.1).

Така конструкція тестів дала змогу порівняти результати виконання завдань різних форм одними й тими самими учнями (а не різними вибірками учнів). Відбір для дослідження завдань відбувався з урахуванням найбільш використовуваних форм і типів їх у тестах зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури.

Таблиця 3.1

### Структура тесту (за формою завдань)

I блок	II блок	III блок	IV блок
закриті завдання, що передбачали вибір однієї правильної відповіді за текстом	закриті з вибором однієї й декількох правильних відповідей	завдання на встановлення відповідності між елементами двох множин	відкриті завдання (з довільним конструюванням відповіді)

Для вивчення афективного чинника було розроблено опитувальник ставлення учнів до різних форм розв'язуваних ними завдань за методом семантичного диференціала (ОСД) [42], за яким із застосуванням процедури шкалювання за визначеними біполярними ознаками (характеристиками) учні оцінювали виокремлені блоки тестових завдань (за

---

формами їх). За основу для побудови шкал було прийнято традиційну ЕРА-методику Ч. Осгуда (Osgood Ch.) в модифікації І. Ільєсова [43].

Дослідження проводилось у декілька етапів. Етап I: тестування. Учням було запропоновано тест із української мови, в якому містилися паралельні за змістом (елементами навчального матеріалу), але різні за формами завдання (об'єднані у відповідні блоки). У процесі виконання різних завдань у учнів формувалось емотивно-оцінне ставлення до них.

Оскільки за змістом тести містили здебільшого завдання за матеріалом 8 класу, тестування у 8 класах проводилось наприкінці навчального року (в один день), у 9 класах — на початку навчального року (в один день).

Етап II: опитування за методом семантичного диференціала. Після завершення тестування учні 9-тих класів за запропонованими у спеціальних бланках біполярними парами ознак оцінювали форми завдань, згруповані в блоки, застосовуючи процедуру шкалювання (інтенсивність вираженості кожної із 12 пар ознак градувалась від  $-3$  до  $+3$ ). На виконання тестів й заповнення бланків опитувальника учні витратили 45 хвилин.

Етап III: опрацювання та аналіз результатів. У такий спосіб, під час дослідження опрацьовувались такі експериментальні відомості: 1) бали за виконання дев'ятикласниками тестових завдань (що дало змогу з'ясувати, зокрема, такі характеристики завдань за виокремленими блоками, як складність, дискримінативність, а також проаналізувати вплив певних особистісних і зовнішньоорганізованих чинників на загальні результати тестування); 2) вербально-числові оцінки блоків завдань, виставлені учасниками тестування (що дало змогу визначити узагальнену перцептивно-емотивну оцінку виконуваних завдань і проаналізувати її).

Для визначення внутрішньої узгодженості тестів здійснено аналіз надійності їх на основі розрахунку коефіцієнта  $\alpha$  Кронбаха (Cronbach's alpha) [44] для кожного варіанту (0,641 для I варіанту і 0,673 для II варіанту), а також для кожного з можливих поєднань описаних блоків завдань. Це значення коливається в межах 0,6 — 0,7, що дало змогу зробити висновок про придатність тестів для використання в процесі дослідження.

За дослідженням [45] тестові завдання з множинним вибором і відкриті завдання можна вважати взаємозамінними (що для порівняння результатів їх виконання є важливою умовою) у разі дотримання правила оцінювання за числом правильних відповідей (Number Correct scoring rule) [45, с. 270]. Відповідно, у запропонованому дослідженні було застосовано це правило, що дало змогу врахувати часткові знання і не знижувати бали за частково неправильні відповіді.

---

За результативними (числовими) показниками тестування визначено відповідність закону нормального розподілу як загальних результатів, так і часткових (за кожним окремим блоком завдань і в кожному класі). Характеристики порівнюваних виборок результативних показників — числових значень результатів виконання тестів учнями 8 і 9 класів — збігаються на рівні значення 0,05 (за критерієм Вілкоксона-Манна-Уїтні (Wilcoxon—Mann—Whitney test), емпіричне значення 0,8896, критичне 1,96). Порівняння результатів виконання тестів учнями 8 класів ( $N_1=77$ ;  $M_1=7,32$ ;  $SD_1=16,25$ ) і учнями 9 класів ( $N_2=87$ ;  $M_2=7,80$ ;  $SD_2=12,76$ ) показало слабку статистичну потужність (0,056); міра ефекту  $d=0,12665$  (слабка) [46]. Для перевірки статистичної гіпотези про рівність двох виборок застосовано t-критерій Стьюдента (Student's *t*-test), що показало  $t(1,96)=0,827$ . Відповідно, отримані статистичні показники підтвердили правильність гіпотези про рівність середніх генеральних сукупностей, що дало змогу об'єднати результати виконання тестів учнями 8 і 9 класів у єдину вибірку ( $N=164$ ;  $M=14,04$ ;  $SD=0,65$ ).

За результатами єдиної вибірки здійснено багатовимірний дисперсійний аналіз впливу на них досліджуваних чинників. Точність розрахунків у кожному окремому разі перевищувала 99% ( $p < 0,01$ ). Сила впливу чинників визначалася за методом Дж. Снедекора (Snedecor G.) [47].

Вербально-числові оцінки кожного блоку завдань однієї форми, зібрані за опитувальником за методом семантичного диференціала, проаналізовано за допомогою статистичних методів оцінювання результатів: 1) за допомогою відповідних функцій MS Excel здійснено аналіз середніх величин (мода, середнє арифметичне), що дало змогу окреслити зовнішнє узагальнене ставлення дев'ятикласників до запропонованих у тесті форм завдань; 2) із використанням можливостей програмного пакету STATISTICA 6.0 здійснено факторний аналіз<sup>4</sup> результатів шкалювання, що дало змогу визначити глибинні фактори, які характеризують сприймання респондентами різних форм тестових завдань і впливають на результативність їх розв'язання.

Для аналізу отриманих вербально-числових результатів дослідження в програмній оболонці MS Excel було побудовано відповідні матриці та здійснено необхідні розрахунки. Відповідно до спрощеної класичної процедури опрацювання результатів застосування методу семантичного диференціала було визначено сумарну кількість балів і середнє значення числових показників за кожною шкалою.

---

4 **Факторний аналіз** — сукупність методів багатовимірного аналізу числових відомостей, що дають змогу подати в компактній формі узагальнену інформацію про структуру зв'язків між ознаками досліджуваного явища, які не спостерігаються безпосередньо.

Середні показники за кожною шкалою (індекси) дають змогу визначити домінантні маркери (ознаки), які виражають узагальнену семантико-емотивну оцінку учнями запропонованих форм відповідей на завдання тесту. Визначені маркери можна зіставити з результативними показниками тестування, зокрема з середньою оцінкою здобувачів освіти за виконання завдань кожного з блоків тесту (табл. 3.2). Середня оцінка за виконання завдань різних форм розглядалася як показник складності їх для певної вибірки та виразник відповідної тенденції, що перевірялась на різних вибірках (за освітніми рівнями та профілями класів).

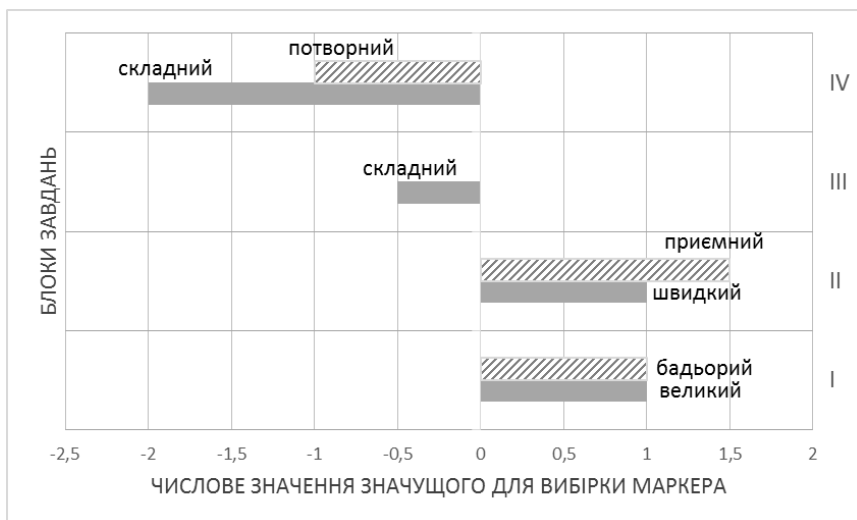
Таблиця 3.2

**Зіставлення результатів тестування з семантико-емотивними оцінками його за різними формами завдань**

Форми завдань (за блоками)	Блок I (закриті за текстом)	Блок II (закриті)	Блок III (встановлення відповідності)	Блок IV (відкриті)
Середня оцінка (тестовий бал) за 12-тибальною шкалою	5	3	4	2
Домінантні маркери (узагальнений індекс за опитувальником методу семантичного диференціала)	швидкий (0,4) великий (0,3)	приємний (0,4) великий (0,3)	великий (0,4) яскравий (0,3) складний (-0,3)	складний (-1,3) холодний (-0,8) повільний (-0,7) великий (0,5)

Необхідно зазначити, що величина індексів виокремлених маркерів означає не лише міру узгодженості оцінки респондентів щодо об'єктів оцінювання (відповідних блоків завдань), а й інтенсивність вираження емоційного ставлення у процесі сприймання їх. Так, за результатами тестування, наведеними в табл. 3.2, найскладнішими для учнів виявилися завдання з довільно конструйованими відповідями (блок IV), що, відповідно, викликало негативне сприймання їх (маркер «складний» характеризується найбільшим індексом (-1,3) порівняно з іншими виокремленими маркерами). Індекси маркерів інших завдань характеризуються низькими значеннями (не перевищують 0,4), що може бути свідченням слабого вираження емоційно-оцінного складника сприймання запропонованих завдань і, відповідно, низької мотивації до їх розв'язання.

Побудову профілю тесту відповідно до семантико-когнітивного простору досліджуваної вибірки, сформованого внаслідок розв'язання завдань запропонованого тесту, здійснено за показниками моди<sup>5</sup> оцінок респондентів, стійкими для I і II варіантів у кожному блоці завдань (рис. 3.1). Побудований профіль є проєкцією узагальненого ставлення учнів до оцінюваних ними форм завдань, що сформувався у процесі тестування. Інтерпретацію його можна здійснити за належністю визначених значущих маркерів до класичних осгудівських факторів формування ставлення (оцінювання, сили, активності). Так, форми завдань, що передбачали вибір із запропонованих варіантів, респонденти оцінили загалом позитивно. Форма відповіді, що не передбачала виконання завдань за текстом (блок завдань 2), виявилася для них більш привабливою. Водночас завдання за текстом (блок завдань 1), що передбачали вибір однієї правильної відповіді з низки запропонованих, учні сприйняли впевненіше. Натомість форми завдань III і IV блоків, викликали в учнів невпевненість (здебільшого завдання з вільним конструюванням відповіді). Такі характеристики загалом співвідносяться з результатами тестування відповідної вибірки (оцінками за виконання завдань тесту) та можуть бути додатковим пояснювальним елементом їх аналізу й прогностичним елементом у процесі подальшого конструювання й застосування тестів.



**Рис. 3.1. Перцептивно-семантичний профіль тесту в семантичному просторі досліджуваної вибірки (за блоками завдань).**

<sup>5</sup> **Мода** — числове значення шкалювання, яке в аналізованій сукупності оцінок трапляється найчастіше.

Другим етапом опрацювання результатів дослідження був факторний аналіз числових показників оцінювання учнями форм тестових завдань, здійснений із використанням можливостей програмного забезпечення для статистичного аналізу STATISTICA 6.0.

У процесі факторизації числових результатів дослідження проаналізовано матриці факторного навантаження й за кожною з них виокремлено 5 значущих факторів із сумарним відсотком пояснюваної дисперсії<sup>6</sup> змінних понад 70%.

Аналіз виокремлених факторів здійснювався за кожним блоком тестових завдань у двох варіантах. У результаті зіставлення значущих факторів визначено спільні для двох варіантів маркери (дескриптори) у межах одного блоку й для чотирьох блоків загалом (табл. 3.3).

Оскільки у процесі дослідження використовувались задані шкали характеристик оцінюваного об'єкта, інтерпретація матриць результатів здійснювалась декількома шляхами: 1) за моделлю осгудівського простору; 2) за побудовою семантичного простору досліджуваної вибірки.

Таблиця 3.3

### Зіставлення значущих факторів за показниками факторного аналізу результатів дослідження

Блок/ варіант	Фактор 1 (значення, доля вкла- дення)	Фактор 2 (значення, доля вкла- дення)	Фактор 3 (значення, доля вкла- дення)	Фактор 4 (значення, доля вкла- дення)	Фактор 5 (значення, доля вкла- дення)	Оцінка за тестові завдання блоку
<b>Блок I</b>						
Варіант I	Теплий <b>0,826054</b> (17%)	Великий <b>-0,843179</b> (14,3%)	приємний <b>0,777361</b> (13,9%)	пружний <b>0,906089</b> (12,3%)	гучний <b>0,833419</b> (12,08%)	0,273
Варіант II	теплий <b>0,842120</b> (24,5%)	яскравий <b>0,839492</b> (14,4%)	пружний <b>0,876150</b> (12,4%)	гучний <b>0,825064</b> (11,2%)	м'який <b>0,853183</b> (9,8%)	0,39
						Різниця 0,117
<b>Блок II</b>						
Варіант I	теплий <b>0,786242</b> (26,8%)	пружний <b>0,874366</b> (11,1%)	великий <b>-0,724394</b> (10,6%)	гучний <b>0,808347</b> (10,32%)	м'який <b>0,940821</b> (10,25%)	0,259

6 **Дисперсія** — міра відхилення значень випадкової величини від її середнього арифметичного значення в генеральній сукупності.

Варіант II	Солодкий <b>0,852353</b> (20,4%)	теплий <b>0,834384</b> (17,3%)	Гарний <b>0,719966</b> (15,6%)	великий <b>0,918404</b> (10,74%)	гучний <b>0,943621</b> (10,68)	0,255
						Різниця 0,004
<b>Блок III</b>						
Варіант I	пружний <b>0,827701</b> (16,8%)	швидкий <b>0,838705</b> (15,7%)	теплий <b>0,797657</b> (15,2%)	яскравий <b>0,793994</b> (13,6%)	гучний <b>0,778089</b> (10,3%)	0,391
Варіант II	бадьорий <b>0,887824</b> (16,4%)	пружний <b>0,789770</b> (16,1%)	легкий <b>0,811511</b> (15,5%)	м'який <b>0,872322</b> (14,3%)	Великий <b>0,855401</b> (12,3%)	0,323
						Різниця 0,068
<b>Блок IV</b>						
Варіант I	теплий <b>0,846340</b> (23,7%)	бадьорий <b>0,872214</b> (18,8%)	легкий <b>0,885871</b> (12,3%)	великий <b>-0,796623</b> (12%)	гучний <b>0,898287</b> (10,7%)	0,247
Варіант II	Швидкий <b>0,737349</b> (20,2%)	солодкий <b>0,737349</b> (15,9%)	великий <b>0,884913</b> (14,6%)	теплий <b>0,837168</b> (14,3%)	бадьорий <b>0,857854</b> (13,9%)	0,213
						Різниця 0,034

Факторні значення для об'єктів шкалювання (блоків завдань) визначалися за спрощеним набором із 12 шкал мікроблоків методики семантичного диференціала (по 4 шкали на кожний із 3 провідних факторів: Evaluation — Оцінювання (Ставлення), Potency — Потентності (Сили), Activity — Активності (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Групування шкал у провідні фактори  
відповідно до спрощеної ЕРА-методики**

Фактор «Оцінювання»	Фактор «Сили»	Фактор «Активності»
холодний – теплий потворний – гарний гіркий – солодкий відразливий – приємний	складний – легкий твердий – легкий малий – великий податливий – пружний	повільний – швидкий тихий – гучний млявий – бадьорий тьмянний – яскравий



---

Із-поміж значущих факторів за результатами дослідження домінантним визначено фактор «Оцінювання», репрезентований маркером «Теплий». Цей маркер визначено за фактором із найбільшим відсотком пояснюваної дисперсії змінних у I, II і IV блоках: у I блоці в обох варіантах, у II — другий варіант репрезентовано маркером «Солодкий», який також належить до шкали фактору «Оцінювання», IV блок поєднав фактор «Оцінювання» й фактор «Активність», репрезентований маркером «Швидкий». Необхідно зауважити, що маркер «Теплий» у II і IV блоках має більший відсоток пояснюваної дисперсії, ніж інші згадані маркери.

У такий спосіб, виявлений домінантний фактор можна визначити як загальну семантичну універсалью оцінювання запропонованого стимулу (тестів). Позитивні оцінки за цим фактором означають загальне позитивне сприймання тестів відповідно до соціально бажаних (очікуваних) характеристик.

Порівняння результатів за об'єктами шкалювання (блоками тестових завдань, згрупованими за їх формами) дало змогу виокремити в I блоці поміж значущих дескрипторів і в I-му, і в II-му варіантах маркер «Теплий» (шкала «Оцінювання»), «Гучний» («Активності») і «Пружний» («Сили»); у II блоці спільними виявилися маркери «Теплий» (шкала «Оцінювання»), «Гучний» («Активності») і «Великий» («Сили»); у IV блоці — «Теплий» (шкала «Оцінювання»), «Великий» («Сили») і «Бадьорий» («Активності»). Такі збіги (у трьох із п'яти дескрипторів із найбільшим факторним навантаженням у різних варіантах ідентичних блоків завдань) можна інтерпретувати як виявлення впливу форм відповідей на сприймання тестових завдань учнями незалежно від змісту (за формою завдання в I і II варіантах були ідентичними, відрізнялися лише за змістом). Отже, різні форми визначених завданнями відповідей зумовлюють виникнення різних, але відповідних кожній із них оперативних емотивно-оцінних образів тесту.

Крім того, за результатами факторного аналізу можна зробити припущення про те, що форма тестових завдань є сенсорно-аферентним стимулом оперативного образу діяльності. Так, у I і в III блоках дескриптором, спільним для обох варіантів тестів, виявлено маркер «Пружний», який, до того ж характеризується найбільшим відсотком пояснюваної дисперсії, що свідчить про його значущість серед інших виокремлених факторів (табл. 3.5).

**Спільний дескриптор із найвищим відсотком  
пояснюваної дисперсії в блоці 3**

<b>Варіант</b>	<b>Блок I</b> (значення, доля вкладення)	<b>Блок III</b> (значення, доля вкладення)
Варіант I	пружний <b>0,906089</b> (12,3%)	пружний <b>0,827701</b> (16,8%)
Варіант II	пружний <b>0,876150</b> (12,4%)	пружний <b>0,789770</b> (16,1%)

За семантичним значенням маркер «Пружний» відповідно до оцінюваного ним об'єкта (низки тестових завдань) і з урахуванням позитивної його оцінки можна інтерпретувати як вираження оперативного образу завдань із відповідною формою відповідей як таких, що потребують для виконання певних зусиль, тобто мають оптимальний рівень складності. Необхідно зазначити, що блоки завдань (III і I), в семантичному просторі яких є маркер «Пружний» зі значущим факторним навантаженням, характеризуються вищими загальними балами (оцінками учнів за виконання відповідних груп завдань), ніж інші блоки.

Водночас аналіз когнітивної складності пропонованих учням паралельних завдань різних форм [48] засвідчив наявність операційно-діяльнісного компонента складності, що визначається числом і характером операцій, які необхідно здійснити в процесі виконання завдання (порівняймо, наприклад, завдання на заповнення пропусків і завдання на пояснення, завдання з вибором однієї правильної відповіді на запитання, що перевіряють *знання* певного теоретичного конструкту, і завдання, які передбачають читання тексту або виконання певних дій для вибору однієї правильної відповіді, та перевіряють *знання і застосування* теоретичного конструкту). Так, у пропонованих тестах завдання на встановлення відповідності, які за когнітивною складністю є ідентичними паралельним завданням (із вибором однієї і декількох правильних відповідей), характеризуються циклічною повторюваністю операцій і меншою варіативністю вибору «зайвих» дескрипторів (ніж у завданнях із вибором правильної відповіді), що підвищує вірогідність «здогадки», позитивно впливаючи на тестові бали (рівень виконання завдань на

---

---

встановлення відповідності у кожному разі вищий за рівень виконання паралельних завдань інших блоків) й водночас знижуючи діагностичну точність результатів.

Результати дисперсійного аналізу підтвердили висновки за результатами опитування за методом семантичного диференціала про наявність впливу на результативні показники тестування чинника «форма тестового завдання», сила якого виявляється на рівні до 35%.

Порівняльний аналіз результатів тестування учнів 8 і 9 класів за I і II варіантами показав, що сила впливу розглядуваного чинника на РП коливається залежно від текстури тесту — для I варіанта вона становить у середньому 45,5%, для II — 27,8%, притому тенденція слабшого вияву сили впливу форми тестових завдань на РП у II варіанті спостерігається як у 8, так і в 9 класах. Порівняння результатів тестування груп учнів за профілем класів (ХБ, ФМ, Екон) і освітнім рівнем (8 і 9 класи) виявило тенденційну близькість показників сили впливу на РП чинника «форма тестового завдання», що зумовлює висновок про залежність впливу профільності навчання на результати тестування від предметного поля оцінювання — у предметному полі української мови показники сили впливу цього чинника на результати різних вибірок (класів різних профілів і освітніх рівнів) є тенденційно подібними, що пояснюється наявністю в навчанні й побуті постійної діяльнісної опори в оволодінні й використанні державної мови.

Водночас у процесі аналізу з'ясовано, що сила впливу розглядуваного чинника змінюється відповідно до варіацій поєднання різних форм завдань в одному тесті. Це означає, що за умови поєднання деяких форм завдань із силою впливу на результати в 35%, оцінка за тест відображатиме знання учнів лише на 65%.

Визначено, що найбільшою діагностичною достовірністю, що (крім відповідності психометричним критеріям якості — надійності, валідності тощо) визначається найменшим виявом сили впливу на результати тестування (до 10%), характеризується тест, у рамках якого поєднуються такі форми завдань (табл. 3.6):

- (1) закриті завдання за текстом, що передбачають вибір однієї правильної відповіді, та закриті з вибором однієї і декількох правильних відповідей;
- (2) закриті завдання за текстом, що передбачають вибір однієї правильної відповіді, й відкриті завдання з конструйованою учнями відповіддю;
- (3) закриті завдання з вибором однієї і кількох правильних відповідей і відкриті завдання, що передбачають конструйовану учнями відповідь.

**Результати розрахунку впливу структури  
тесту на результати тестування**

Поєднання тестових завдань різних форм (варіанти структури тесту)	Сила впливу (структури тесту на результати тестування)	Рівень значущості даних*	Надійність тесту ( $\alpha$ Cronbach)
I- II	8,45%	F(2,01)=16,14	.566
III-IV	17,30%	F(2,01)=35,32	.671
II-III	35,13%	F(2,01)=89,82	.6545
II-IV	9,02%	F(2,01)=17,25	.6431
I-IV	8,79%	F(2,01)=16,8	.6849
I-II-III	30,79%	F(1,80)=73,98	.6427
I-III-IV	20,35%	F(1,79)=42,89	.6526
II-III-IV	21,75%	F(1,79)=46,58	.6434
I-II-III-IV	21,27%	F(1,67)=45,31	.6373
I-III	32,89%	F(2,01)=81,37	.661
N=164; *p<.0001			

Як видно із таблиці 3.6, найбільш надійним і внутрішньо узгодженим поєднанням завдань ( $\alpha$  Кронбаха =.6849), що водночас має низький рівень впливу на результати тестування (сила впливу =8,79%) є варіант (2). Водночас зіставлення результатів аналізу впливу поєднання завдань різних форм у тесті із загальними результатами тестування дало змогу простежити таку закономірність: у кожному з варіантів тестів з найвищою силою впливу на результати (табл. 3.6), присутні завдання на встановлення відповідності, які поєднуються з іншими закритими завданнями, що підтверджує раніше виснуване припущення про вірогідність зниження діагностичної точності результатів оцінювання, яка в такому разі може залежати також і від співвідношення поєднаних завдань у тесті.

Узагальнення результатів дослідження дає змогу зробити висновки про наявність впливу чинника «форма тестових завдань» на результати тестування (до 35%). Змінюваність показників його сили свідчить про вірогідність зміни результативних показників тестування відповідно до особливостей зовнішньої організації тесту. Варіювання показників сили впливу на результативні показники чинника «форма тестових завдань»

---

у I і II варіантах тестів водночас зі збереженням за результатами різних вибірок загальної тенденції виконання порівнюваних завдань пропонувані форм доводить наявність впливу чинника «мовне оформлення завдань»: паралельні за змістом і формою завдання в двох варіантах використовуваного тесту були спрямовані на перевірку засвоєння одного й того самого елемента навчального матеріалу, але засобами різного мовно-операційного матеріалу (використання різних лексем, словосполучень і речень на застосування теоретичних знань), що також може впливати на складність завдання, зумовлену змістово-смісловими характеристиками його мовного оформлення (логічність, послідовність викладу, зв'язність, тощо), мовною складністю (лексичною, синтаксичною) та рівнем якості мовного оформлення (мовних і мовленнєвих неточностей).

Представлені результати також зумовлюють припущення про необхідність включення до тесту з української мови відкритих завдань, що може підвищити діагностичну достовірність результатів тестування за умови певного співвідношення кількості відкритих і закритих завдань.

Виснуване припущення підтверджується розглядом афективного чинника: аналіз узагальненої семантико-емотивної оцінки учнями запропонованих у дослідженні форм тестових завдань підтвердив обумовленість загального ставлення учнів до діяльності з розв'язування їх перцептивно-емотивним образом складників тесту. Так, за результатами дослідження можна стверджувати, що загальна позитивна оцінка респондентами завдань із вибором правильної відповіді пов'язана зі сприйняттям їх як більш легких і швидких у розв'язуванні. Водночас одна і та сама форма відповідей сприймається учнями по-різному залежно від форми завдання: простішими для учнів виглядають ті з них, які передбачають вибір правильної відповіді без виконання додаткових дій. Аналогічні завдання, які передбачають аналіз певних елементів тексту для вибору правильної відповіді, визначені респондентами такими, що потребують додаткових зусиль. Завдання, спрямовані на довільне конструювання відповідей, здебільшого викликають у здобувачів освіти почуття невпевненості у своїх силах і сприймаються ними як найбільш складні, а тому непривабливі. Натомість сприйняття учнями завдань на встановлення відповідностей як оптимально складних зумовило формування позитивного інтересу до їх розв'язування. Із огляду на особливості критеріально-орієнтованого оцінювання рівня оволодіння учнями визначеними в тесті компонентами навчального матеріалу (безвідносно до рівня групових показників із подальшим ранжуванням результатів,

---

---

як у разі нормативно-орієнтованого тестування), цей висновок є значущим у аспекті структурування тесту й доводить доцільність поєднання тестових завдань різних форм і різної когнітивної складності в одному тесті як для формування позитивних настанов і мотиваційного оптимуму в процесі їх виконання учнями, так і для перевірки й уточнення результатів тестування.

Отже, висновки за результатами представленого дослідження в предметному полі лінгвістичного тестування підтверджують думку науковців, які вивчали зовнішньоорганізовані особливості тестів у інших предметних галузях щодо наявності впливу форми завдань на результати тестування (наприклад, [49]), а також щодо різної діагностичної потужності тестових завдань закритих і відкритих форм ([50; 51]) і доцільності конструювання поліморфних тестів (наприклад, [52]) як багатовимірної інструментарію для оцінювання знань учнів із різними здібностями та когнітивними моделями пізнання.

Однак, визначена в процесі пропонованого дослідження залежність результатів від структури тесту зумовлює урахування її в подальших наукових пошуках, спрямованих на поглиблення та пояснення представлених результатів, які є попередніми й потребують уточнення. Так, використаний в процесі експерименту тест, як зазначалося раніше, складався із 4 блоків, що містили однакову кількість тестових завдань різних форм, спрямованих на перевірку засвоєння учнями одних і тих самих навчальних конструктів, однак ці завдання характеризувались різним ступенем когнітивного й операційно-діяльнісного навантаження, що унеможливило дихотомічне оцінювання виконання тесту й, відповідно, ускладнило порівняння завдань різних форм. Тому вважаємо доцільним провести уточнювальні дослідження на більшій вибірці: (1) з використанням стовбурово еквівалентних окремих тестів, сконструйованих із завдань кожної з чотирьох досліджуваних форм, що дасть змогу збільшити кількість порівнюваних завдань і підвищити надійність результатів (у представленому дослідженні завдання різних форм містилися в одному тесті, що істотно обмежило кількість завдань, які порівнювались, у кожному блоці теста), а також порівняти результати тестування, здобуті шляхом дотримання різних правил оцінювання тестів ([53]); (2) з використанням тестів, сконструйованих із форм завдань, поєднання яких в одному тесті, за нашим дослідженням, найменше впливає на результати тестування (закриті завдання за текстом, що передбачають вибір однієї правильної відповіді).

---

Висновки про вплив структури тесту на результати тестування зумовлюють виокремлення таких напрямів подальших досліджень: визначення найбільш доцільного співвідношення завдань різних форм у структурі поліморфного тесту, вивчення питання щодо мовно-операційного матеріалу тестових завдань як чинника впливу на розуміння й виконання їх у різних предметних галузях.

Додаткового вивчення потребує питання щодо визначення продуктивного співвідношення кількості завдань із різними формами відповідей, оптимального для позитивного сприймання тесту респондентами як одного з чинників його успішного складання.

## Література до розділу

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. № 38 — 39, с. 380, 2017. Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата перегляду: Серпень, 8, 2018.
2. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests (Oxford Applied Linguistics): 1st Edition*. New York: Oxford University Press, 1996. 384 p.
3. Аванесов В. Содержание теста и тестовых заданий [Электронный ресурс]. *Сайт научно-методической поддержки слушателей курсов В. С. Аванесова*. Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theoryb1.html>.
4. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Москва : Центр тестирования. 2002. 239 с.
5. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест : навч. посіб. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.
6. Дятлова К. Д. Исследование влияния разнообразия форм тестовых заданий на статистические характеристики теста. *Вопросы тестирования в образовании*. 2006. № 4. С. 65—75.
7. Карпова И. П. Сравнение открытых и выборочных тестов. *Открытое образование*. 2010. № 3. С. 32—38.
8. Lissitz R. W., Hou Xiaodong, Slater Sh. The Contribution of Constructed Response Items to Large Scale Assessment: Measuring and Understanding their Impact / University of Maryland; Educational Testing Service. *Journal of Applied Testing Technology*. 2012. Volume 13. Issue 3. URL: <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/48366>.
9. Hassani L. A Study of Students' Reading Performance in Two Test Formats of Summary Writing and Open-ended Questions / Leila Hassani, Tengku Nor Rizan Tengku Mohamad Maasum. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 69. 2012. P. 915 — 923. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.016.
10. Schladitz S., Groß Ophoff J., Wirtz M. Effects of different response formats in measuring educational research literacy / Schladitz, Sandra; Groß Ophoff, Jana; Wirtz, Markus. *Journal for educational research online*. 9 (2017) 2. P. 137—155.

- 
11. Mozaffari F. Investigating the Impact of Response Format on the Performance of Grammar Tests: Selected and Constructed / Farzaneh Mozaffari, S. Mohammad Alavi, Abbasali Rezaee. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*. 36(2), Summer 2017. P. 103—128.
  12. Marengo D., Miceli R., Settanni M. Test unidimensionality and item format: Do mixed item formats threaten test unidimensionality? Results from a standardized math achievement test *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. Vol. 23, No. 1, March 2016. P. 25—36.
  13. Технологии оценивания результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода : учебное пособие для преподавателей и студентов / под ред. А. А. Орлова. 2-е изд. Москва, Берлин : Директ-Медиа, 2017. 126 с.
  14. Аванесов В. С. Проблема качества педагогических измерений. *Сайт научно-методической поддержки слушателей курсов В. С. Аванесова*. URL: [http://testolog.narod.ru/EdMeasmt2.html#\\_ftn23](http://testolog.narod.ru/EdMeasmt2.html#_ftn23).
  15. Alderson J. C. *Assessing Reading*. Cambridge, UK : University Press, Cambridge, 2000. IV+398 p.
  16. Любимова О. В., Веретенникова Л. К. Разработка средств диагностики «пороговых знаний» обучаемых на основе квалиметрического подхода : метод. пособ. / под науч. ред. В. С. Черепанова. Ижевск : ИЦ, 2002. 80 с.
  17. Clay B. *Is This a Trick Question? A Short Guide to Writing Effective Test Questions*. Kansas Curriculum Center, 2001. 63 p.
  18. Майоров А. Н. *Теория и практика создания тестов для системы образования*. Москва : Народное образование, 2000. 352 с.
  19. Hudson T. *Teaching Second Language Reading*. Oxford : Oxford University Press, 2007. 350 p.
  20. Решетникова О. А. Что оказывает влияние на изменение контрольных измерительных материалов для государственной итоговой аттестации? *Педагогические измерения*. 2016. № 2. С. 5—9.
  21. Полежаева М. В., Нурминский А. И., Орехова С. В., Полежаев В. Д. Влияние формы задания на его статистические характеристики (на примере контрольных измерительных материалов ЕГЭ). *Педагогические измерения*. 2018. № 3. С. 97—108.
  22. Анохин П. К. *Узловые вопросы теории функциональной системы*. Москва : Наука, 1980. 197 с.
  23. Ошанин Д. А. *Предметное действие и оперативный образ: избр. психол. тр.* Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : Изд.-во НПО «МОДЭК», 1999. 512 с.
  24. Tolman E. C. *A Psychological Model* / Edward C. Tolman, Gordon W. Allport, Henry A. Murray and others. *Toward a General Theory of Actions*. T. Parson and E. A. Shils (eds.). Massachusetts : Harvard University Press, 1962. 506 p.
  25. Bauer C. F. Attitude toward chemistry: a semantic differential instrument for assessing curriculum impacts. *J. Chem. Educ.* 2015. № 85. P. 1440-1445.



- 
- 
26. Жук Ю. О. Образ шкільного підручника в уявленні старшокласників. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. № 16. С. 148—166.
  27. Klement M. et al. The use of the semantic differential method in identifying the opinions of university students on education realized through e-learning. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 186. P. 1214—1223.
  28. Литвинова С. Г. Семантичний диференціал як метод наукового дослідження хмаро орієнтованого навчального середовища ЗНЗ. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. № 2 (13). С. 147—157.
  29. Jordan A. M. *Measurement in Education: An Introduction*. Toronto : McGrawHill Book Company, Inc. 2, 1953.
  30. Leary L. F., Dorans N. J. Implications for Altering the Context in Which Test Items Appear: A Historical Perspective on an Immediate Concern. *Review of Educational Research*. 1985. № 55(3). P. 387—413.
  31. Gray K. E. The effect of question order on student responses to multiple choice physics questions. B.S., Kansas State University. 2004.
  32. Жук Ю. О., Ващенко Л. С. Особливості впливу композиції тесту з біології на результативні показники тестування старшокласників. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 20—31.
  33. Şad S. N. Does difficulty-based item order matter in multiple-choice exams? (Empirical evidence from university students). *Studies in Educational Evaluation*. 2020. Vol. 64, 100812. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100812>.
  34. Galesic M., Tourangeau R., Couper M. P., Conrad F. G. Eye-Tracking Data: New Insights on Response Order Effects and Other Cognitive Shortcuts in Survey Responding. *Public Opinion Quarterly*. 2008. Vol. 72(5). P. 892—913. doi:10.1093/poq/nfn059.
  35. Monk J. J., Stallings W. M. Effects of Item Order on Test Scores. *The Journal of Educational Research*. 1970. Vol. 63(10). P. 463—465.
  36. Ollenu L. S., Nii N., Etey Y. K. A. The Impact of Item Position in Multiple-choice Test on Student Performance at the Basic Education Certificate Examination (BECE). *Universal Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 3(10). P. 718—723. DOI: 10.13189/ujer.2015.031009.
  37. Perlini A. H., Lind D. L., Zumbo B. D. Context effects on examinations: The effects of time, item order and item difficulty. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. 1998. Vol. 39(4). P. 299—307. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0086821>
  38. Hryvko A., Zhuk Yu. The research of the effect of different question forms and their combination variability on the results of testing. SHS Web Conf. 2020. Vol. 75, 04004. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504004>
  39. Mollenkopf W. G. An Experimental Study of the Effects of Item Analysis Data of Changing Item Placement and Test Time Limit. *Psychometrika*. 1950. Vol. 15(3). P. 291—315.

- 
40. Nehm R., Opfer J., Pearl D., Federer M. Using a Constructed-Response Instrument to Explore the Effects of Item Position and Item Features on the Assessment of Students' Written Scientific Explanations. *Research in Science Education*. 2014. № 45 (4). P. 527—523. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9435-9>.
  41. Guidelines for assessment and grading in a virtual environment. Ministry of Science and Education Republic of Croatia. 2020. 34 p.
  42. Osgood Ch. E., Suci G. J., Tannenbaum P. The Measurement of Meaning. USA, University of Illinois Press, 1957. 348 p.
  43. Ильясов И. И. Психологические и физиологические методы психолингвистического исследования. *Основы теории речевой деятельности* / под ред. А. А. Леонтьева. Москва : Наука, 1974. С. 106—128.
  44. Hoyt C. Test reliability estimated by analysis of variance. *Psychometrika*. 1941. No 6. P. 153—160.
  45. Kastner M., Stangl B. Multiple Choice and Constructed Response Tests: Do Test Format and Scoring Matter? *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2011. No 12. P. 263—273. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.035.
  46. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences, 2-nd ed. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 567 p.
  47. Snedecor George W. Statistical Methods Applied to Experiments in Agriculture and Biology, Ames, IA : Collegiate Press. 1937.
  48. Hancock Gregory R. Cognitive Complexity and the Comparability of Multiple-Choice and Constructed-Response Test Formats. *The Journal of Experimental Education*. 1994. No 62/2. P. 143—157. DOI: 10.1080/00220973.1994.9943836
  49. Jonick C., Schneider J., Boylan D. The effect of accounting question response formats on student performance. *Accounting Education*. 2017. No 26:4. P. 291-315. DOI: 10.1080/09639284.2017.1292464
  50. Martinez M. E. Cognition and the question of test item format. *Educational Psychologist*. 1999. No 34:4. P. 207—218, DOI: 10.1207/s15326985ep3404\_2
  51. Melovitz Vasan Ch. A., DeFouw D. O., Holland B. K., Vasan N. S. Analysis of testing with multiple choice versus open-ended questions: Outcome-based observations in an anatomy course. *Anat Sci Educ*. 2018. No 11:3. P. 254-261. <https://doi.org/10.1002/ase.1739>
  52. Kan A., Bulut O. & Cormier D. C. The Impact of Item Stem Format on the Dimensional Structure of Mathematics Assessments. *Educational Assessment*. 2019. No 24:1. P. 13-32. DOI: 10.1080/10627197.2018.1545569
  53. Lesage E., Valcke M., Sabbe E. Scoring methods for multiple choice assessment in higher education — Is it still a matter of number right scoring or negative marking? *Studies in Educational Evaluation*. 2013. No 39. P. 188—193. DOI: 10.1016/j.stueduc.2013.07.001.

---

---

## РОЗДІЛ 4

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ В ГІМНАЗІЇ

#### 4.1. МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ НА ЕТАПІ ЗАВЕРШЕННЯ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Базові закони освітнього права в Україні «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачають можливість проведення державної підсумкової атестації (далі — ДПА) на етапі завершення базової середньої освіти (гімназії) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі — ЗНО). Проте мету такого ДПА у цих законах не прописано.

Запровадження ЗНО на етапі завершення базової середньої освіти є не новим. Цей досвід використовується у зарубіжних країнах. Зокрема, у країнах Європи та країнах близького зарубіжжя ЗНО (державні іспити) на етапі завершення базової середньої освіти проводиться в Азербайджані, Великій Британії, Вірменії, Ірландії, Казахстані, Латвії, Литві, Нідерландах, Польщі, Республіці Білорусь, Республіці Молдова, Російській Федерації, Франції (у Франції воно є обов'язковим) [1, с. 77].

У 2020 р. через пандемію COVID-19 майже в усіх країнах були відмінені державні іспити для випускників базової середньої освіти [2, с. 49]. Сподіваємося, що в наступному 2021 році вони відбудуться, можливо, із певними змінами.

Взагалі у зарубіжних країнах метою ЗНО на етапі завершення базової середньої освіти є визначення рівня освітніх досягнень випускників (здобувачів освіти) базової середньої освіти, а в країнах Європи — додатково ще й допомога здобувачам освіти в обранні напрямку (спеціалізації) на наступному рівні освіти [3, с. 117].

Стосовно предметів, то загальними тенденціями є складання обов'язкових іспитів з державної мови, математики, англійської та/або іноземної

---

---

мови (англійської, німецької, французької, російської та ін. — на вибір здобувача освіти) та/або рідної мови (датської, норвезької, польської, російської, шведської тощо) [1, с. 77-78].

Щодо іспитів з природничих предметів (біології, хімії, фізики, географії), то країни Європи та країни близького зарубіжжя можна поділити на такі три групи:

1. *країни, в яких іспит з природничого предмету є обов'язковим іспитом ЗНО* на етапі завершення базової середньої освіти, — це Велика Британія, Вірменія, Ісландія, Польща, Франція;
2. *країни, в яких іспит з природничого предмету є іспитом ЗНО на вибір здобувача освіти*, — це Ірландія, Казахстан, Російська Федерація;
3. *країни, в яких під час ЗНО здобувачі освіти не складають іспиту (іспитів) з природничого предмету*, — це Азербайджан, Латвія, Литва, Республіка Білорусь, Республіка Молдова [1, с. 78].

При цьому в зарубіжних країнах випускники базової середньої освіти складають іспит (іспити) з біології, хімії, фізики, географії або іспит з предмету «наука» (science), який поєднує відомості з біології, хімії й фізики.

Особливістю зарубіжних країн є й те, що в деяких країнах Європи, наприклад, в Ірландії й Великій Британії, за два-три роки до завершення базової середньої освіти здобувачі освіти обирають предмети, які вони вивчають упродовж цих років навчання і які потім складають як іспити ЗНО.

Коротко зупинимося на досвіді деяких країн. Наприклад, у *Казахстані* випускники закладів базової середньої освіти (9 класу) складають підсумкову атестацію (підсумкові випускні іспити) з чотирьох предметів: рідної мови і літератури (за мовою навчання здобувачів освіти) (письмовий іспит — есе, стаття або розповідь), математики (алгебри) (письмовий іспит), російської або казахської мови і літератури (залежно від мови навчання в закладі загальної середньої освіти) (письмовий іспит) та письмового іспиту з предмету на вибір здобувача освіти (фізика, хімія, біологія, географія, геометрія, всесвітня історія, історія Казахстану, література, інформатика, іноземна мова (англійська, французька, німецька)) [4].

Приклади завдань підсумкової атестації з усіх предметів для випускників закладів базової середньої освіти (9 класу) казахською та російською мовами та відповіді на завдання містяться у збірниках «Специфікація підсумкової атестації з предмету... . 9 клас», які у 2019 році підготували Національна академія освіти ім. І. Алтинсаріна та Автономна організа-

---

ція освіти «Назарбаєв Інтелектуальні школи». Збірники розташовані на сайті Інноваційного центру розвитку освіти Павлодарської області (Казахстан) («Инновационный центр развития образования Павлодарской области») (<https://www.icrov-pvl.gov.kz/index> [5]) у розділі «Итоговая аттестация. 9 класс».

Зокрема, усі іспити, крім іспиту з рідної мови і літератури, проводяться у формі тестування. При цьому тести з біології, хімії та фізики містять по 15 тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих чотирьох варіантів та 4-5 структурованих завдань (завдань відкритого типу) з короткими і розгорнутими відповідями [6; 7, с. 3; 8, с. 3; 9, с. 3]. У тесті з географії — 15 тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих чотирьох варіантів, 4 завдання відкритого типу з короткою відповіддю та 2 структурованих завдання з розгорнутою відповіддю (практичні завдання) [6; 10, с. 2].

У тестах з біології, фізики і хімії перевіряються знання і розуміння здобувачами освіти 9 класу предметних (біологічних, фізичних, хімічних) явищ, фактів, законів, визначень, понять і теорій, наукової лексики, термінології, умовних позначень, в тому числі символів, величин і одиниць вимірювання, фізичних величин і способів їх вимірювання, а також вміння здобувачів освіти знаходити, вибирати, систематизувати інформацію з різних джерел, представляти її в різних формах, працювати з числовими й іншими даними, використовувати інформацію під час визначення зразків, описувати етапи робіт і робити висновки, давати обґрунтовані пояснення явищам, розв'язувати задачі, в тому числі з цифровими даними [7, с. 4; 8, с. 4; 9, с. 4]. У тестах з географії перевіряються знання і розуміння здобувачами освіти географічних процесів, явищ, закономірностей та їх визначень, вміння аналізувати, систематизувати й оцінювати фізико-географічні й соціально-економічні закономірності й процеси, використовувати й аналізувати статистичні дані й географічні джерела (карти, діаграми, графіки, рисунки, таблиці тощо) [10, с. 2].

В *Російській Федерації* на етапі завершення базової середньої освіти здобувачі освіти 9 класу складають державну підсумкову аттестацію у формі Основного державного іспиту (далі — ОДІ) (основной государственной экзамен (ОГЭ) и государственной выпускной экзамен (ГВЭ)) із чотирьох предметів: двох обов'язкових (російська мова і математика) і двох на вибір здобувача освіти (фізика, хімія, біологія, географія, література, історія, суспільствознавство, іноземні мови (англійська, французька, німецька, іспанська), інформатика, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)) [11, с. 196].

---

Інформація про ці іспити, хто і з яких предметів їх складає, нормативно-правові документи про проведення ОДІ, демонстраційні варіанти тестів, методичні рекомендації щодо оцінювання усних відповідей та/або тестових завдань відкритого типу з усіх предметів, аналітичні звіти та методичні рекомендації щодо підготовки і проведення ОДІ, специфікації екзаменаційних матеріалів з предметів з прикладами тестів, тренувальні збірники для підготовки до ОДІ здобувачів освіти з особливими потребами та тести з усіх предметів в онлайн-режимі розташовані на сайті Федеральної державної бюджетної наукової установи «Федеральний інститут педагогічних вимірювань» (Російська Федерація) («Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений») (<http://www.fipi.ru/> [12]) у розділах «ОГЭ» та «ГВЭ-9».

Демонстраційні матеріали, специфікації й кодифікатори іспитів ОДІ з усіх предметів також містяться на сайті «ДПА9. Офіційний інформаційний портал державної підсумкової атестації» (Російська Федерація) («ГИА9. Официальный информационный портал государственной итоговой аттестации») (<http://gia.edu.ru/ru/> [13]).

В Російській Федерації, як і в Казахстані, усі іспити ОДІ проводяться у формі тестування. Тест з хімії містить 22 або 23 тестових завдання, тест з фізики — 26, тест з географії — 30, тест з біології — 32 [1, с. 79]. При цьому у тестах з природничих предметів половина тестових завдань — це завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів (від 13 (у тесті з фізики) до 22 (у тесті з біології)) [1, с. 77-80]. Наприклад, у тесті з географії із 30 тестових завдань 27 завдань із записом короткої відповіді (8 завдань з відповіддю у вигляді однієї цифри (завдань з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів), 5 завдань з відповіддю у вигляді слова або словосполучення (завдань відкритого типу), 14 завдань з відповіддю у вигляді числа або послідовності цифр (завдань з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів, завдань на встановлення відповідності («логічні пари») та завдань на встановлення логічної (правильної) послідовності) та 3 завдання відкритого типу з розгорнутою відповіддю [14, с. 3].

У тестових завданнях з географії перевіряється рівень оволодіння здобувачами освіти знаннями і навичками з усіх основних розділів курсу географії за основну школу, сформованість у них здібності самостійного творчого використання отриманих знань і вмінь у практичній діяльності та в повсякденному житті, а також сформованість умінь використовувати різні джерела інформації (карти, статистичні джерела (таблиці,

---

графіки, діаграми)) для вирішення навчальних і практико-орієнтованих задач [14, с. 2-3].

У Вірменії випускники середньої (базової) школи (9 класу) складають випускні іспити з п'яти предметів: вірменської мови і літератури, математики, історії Вірменії, іноземної мови (англійської, французької, німецької, іспанської, італійської або російської) та одного із природничих предметів (фізика, хімія, біологія або географія — на вибір здобувача освіти) [11, с. 197].

Інформація про форми випускних іспитів, критерії їх оцінювання та приклади деяких випускних іспитів (білетів), зокрема з вірменської літератури, історії Вірменії, російської, англійської, німецької та французької мов, розташована на сайті Центру оцінювання і тестування (Вірменія) (Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը) (<http://www.atc.am/> [15]) у розділі «Ավարտական քննություններ 2020» на сторінці «9-րդ դասարան». Методичні рекомендації щодо випускних іспитів для здобувачів освіти 9 класу з усіх предметів розміщені на цьому ж сайті у розділі «Ուղեցույցներ» на сторінці «9-րդ դասարան». При цьому подані методичні рекомендації з 2010/2011 по 2019/2020 навчальні роки.

У методичних рекомендаціях розміщена лише інформація про розподіл у тестах завдань за формами і темами та як правильно записувати у бланк відповідей правильні відповіді на завдання різних форм.

Стосовно іспитів з природничих предметів, то вони проводяться у формі тестування. Так, тест з хімії містить 29 тестових завдань [16], тести з біології, фізики та географії — по 32 тестових завдання [17; 18; 19]. У тестах є завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих чотирьох варіантів, завдання на встановлення відповідності («логічні пари»), альтернативні завдання (правильно / не правильно) та завдання відкритого типу з короткою відповіддю (в яких треба записати слово, словосполучення, числове значення тощо). (У методичних рекомендаціях з природничих предметів не має прикладів тестових завдань.)

У Польщі на етапі завершення базової середньої (початкової) школи здобувачі освіти 16-ти років складають іспит 8-го класу (egzamin ósmoklasisty). У 2018/2019-2020/2021 навчальних роках цей іспит охоплює три предмети: польську мову, математику та сучасну іноземну мову (англійську, французьку, німецьку, іспанську, італійську, російську або українську), а з 2021/2022 навчального року передбачається складання чотирьох предметів — ще й одного предмету на вибір здобувача освіти (біологія, фізика, хімія, географія або історія) [11, с. 197].

---

Інформація для вчителів щодо іспиту 8-го класу з трьох предметів (польської мови, математики та сучасної іноземної мови) подана у рубриці «Egzamin ósmoklasisty» на сайті Центру розвитку освіти (Польща) («ORE. Ośrodek Rozwoju Edukacji») (<https://www.ore.edu.pl/> [20]) у розділі «ORE» у підрозділі «Wydziały» на сторінці «Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych». Зокрема, у цій рубриці розташована рамкова програма іспитів, матеріали для вчителів та приклади завдань (без відповідей).

Інформація про те хто, коли і як складає іспит 8-го класу, основні навчальні програми з усіх предметів, посібники до іспитів із зразками тестових завдань з правильними відповідями, тестові зошити з усіх предметів для здобувачів освіти, в тому числі й для здобувачів з особливими потребами, тощо розміщені на сайті Центральної екзаменаційної комісії (Польща) («CK. Centralna Komisja Egzaminacyjna») (<https://cke.gov.pl/> [21]) у розділі «Egzamin ósmoklasisty».

Зокрема, усі іспити проводяться у формі тестування. Тести з географії, хімії та фізики будуть містити 20-30 тестових завдань, з яких 7-13 завдань будуть відкритого типу, 13-17 завдань — закритого типу [22, с. 8; 23, с. 6; 24, с. 7]. У тесті з біології буде 18-25 тестових завдань, серед яких 7-10 завдань будуть відкритого типу і 11-15 завдань — закритого типу [25, с. 7].

У тестах з природничих предметів (біології, хімії, фізики, географії) завдання закритого типу будуть представлені завданнями з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів, завданнями на встановлення відповідності («логічні пари») та завданнями альтернативних відповідей (правильно / не правильно); завдання відкритого типу — завданнями-доповненнями (завданнями з пробілами), в яких здобувач освіти повинен завершити речення або короткий текст, вписавши одне або кілька слів, в тому числі хімічну формулу або рівняння реакції, та завданнями з короткою відповіддю (на одне-три речення), в яких треба щось пояснити, обґрунтувати, висловити свою думку, зробити висновок тощо [22, с. 5; 23, с. 5; 24, с. 5; 25, с. 5]. У тестах з фізики завдання відкритого типу також будуть представлені фізичними задачами на знаходження конкретної фізичної величини та тестовими завданнями на побудову або доповнення графіку, діаграми, схеми тощо.

В Ірландії здобувачі освіти 14-15 років по завершенню молодшого циклу середньої школи (Junior Cycle) складають іспити на отримання сертифіката (атестата) про неповну середню освіту (Junior Certificate). Іспити Junior Cycle (на Junior Certificate) являють собою іспити з 8-9 предметів, серед яких три предмета (англійська й ірландська мови та математика) — обов'язкові, інші — предмети, ті, які здобувачі освіти самостійно



---

обирають і вивчають упродовж трьох років навчання на молодшому циклі середньої школи [26, с. 8]. Серед предметів на вибір — сучасні іноземні мови (французька, німецька, іспанська або італійська); історія; географія; мистецтво, ремесло й дизайн (образотворче мистецтво); музика; «наука» (science) (фізика, хімія, біологія); домашня економіка (домоведення); технологія матеріалів (деревина) (робота з деревом); металообробка (робота з металом); технічна графіка; латинська мова; давньогрецька мова; іврит; релігійна освіта та ін.

Іспити з кожного предмету здобувачі освіти складають на основному (звичайному) (Ordinary Level) або вищому (Higher Level) рівні. Іспити з ірландської мови і математики також можна скласти на базовому рівні (Foundation Level) за умови, якщо здобувач освіти має труднощі під час вивчення цих предметів [26, с. 8].

Усі іспити проводяться у формі тестування. Іспити з мов також містять звукову частину (звукові файли) (на аудіювання).

Тестові зошити з ірландської, французької, німецької, іспанської, італійської та англійської мов (та звукові файли до них) і тестові зошити з образотворчого мистецтва і предметів «наука» (science) та «бізнес-дослідження» (business studies) розміщені на сайті Державної екзаменаційної комісії (Ірландія) («Coimisiún Na Scrúduithe Stáit. State Examinations Commission») (<https://www.examinations.ie/> [27]) у розділі «Examination Information» на сторінках «Junior Cycle incl. Sample Papers» та «2020 Timetable and Exam Paper Notices».

Тестові зошити з усіх предметів на Junior Certificate (на основному і вищому рівнях й базовому рівні з математики й ірландської мови) з 2005 по 2019 роки та окремо відповіді на усі завдання зошитів містяться на сайті Studyclix (Ірландія) (<https://www.studyclix.ie/> [28]) у розділі «Papers». (У 2020 р. через пандемію COVID-19 в Ірландії були відмінені іспити на Junior Certificate [2, с. 47], тому на сайті не має тестових зошитів за 2020 рік, крім зошитів з ірландської мови.)

Щодо тестів з географії, то в них містяться завдання закритого (36-39%) та відкритого (61-64%) типів [26, с. 9]. При цьому у тесті на основний (звичайний) рівень завдання закритого типу представлені лише завданнями з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів; у тесті на вищий рівень — 10% завдань з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів, 2% завдань з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів, 8% завдань на встановлення відповідності («логічні пари») та 16% завдань альтернативних відповідей [26, с. 9].

---

У тестах з «науки» (science) міститься 4-48% тестових завдань закритого типу [26, с. 9]. При цьому завдань з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів серед них не має. Так, наприклад, у тесті на основний (звичайний) рівень серед завдань закритого типу 4% завдань представлені завданнями з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів, 15% — завданнями на встановлення відповідності («логічні пари») та 29% — завданнями альтернативних відповідей [26, с. 9]. У тесті на вищий рівень — по 2% завдань на встановлення відповідності («логічні пари») та завдань альтернативних відповідей.

У тестах з географії та «науки» завдання відкритого типу представлені завданнями, в яких здобувачі освіти повинні щось пояснити, описати, обґрунтувати, висловити свою думку, зробити висновок, намалювати або домалювати, наприклад, карту певної області, схематичний малюнок вулкану, гістограму, та ін. [26, с. 10-11].

У Великій Британії на етапі завершення середньої школи здобувачі освіти складають іспити на General Certificate of Secondary Education (GCSE) (сертифікат про закінчення середньої освіти). При цьому, як і в Ірландії, іспити на GCSE охоплюють усі предмети (дев'ять-десять), які здобувач освіти вивчав упродовж двох останніх років навчання в закладі базової середньої освіти. Обов'язковими предметами є математика, англійська мова, уельська мова (лише в Уельсі), ірландська мова (лише в Північній Ірландії), «наука» (science) (біологія, хімія, фізика), а всі інші предмети - на вибір здобувача освіти.

У Великій Британії функціонує п'ять організацій, які розробляють й адмініструють тестування GCSE: Assessment and Qualifications Alliance (AQA); Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR); Edexcel; Welsh Joint Education Committee (WJEC); Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA). Тести, розроблені різними організаціями, дещо відрізняються один від одного за специфікацією, матеріалами, які надаються здобувачам освіти і педагогічним працівникам для підготовки, та процедурою організації тестування тощо [11, с. 199]. З багатьох предметів учасникам тестування, крім виконання письмових завдань, треба представити й результати практичної роботи.

Наприклад, на сайтах «AQA Realising potential» (Assessment and Qualifications Alliance) (<https://www.aqa.org.uk/> [29]) та «CEA Rewarding Learning» (Council for the Curriculum, Examinations and Assessment) (<http://ccea.org.uk/> [30]) у розділах «Qualifications», обравши рівень «GCSE», можна знайти інформацію про кожний іспит GCSE, зокрема, з яких частин (компонентів) він складається, що входить в ці частини і як вони

---

---

оцінюються, подано навчальні ресурси для підготовки до іспиту та тестові зошити з оцінювання певних компонентів іспиту.

Отже, у зарубіжних країнах ЗНО на етапі завершення базової середньої освіти проводиться не лише з метою виявлення рівня освітніх досягнень випускників (здобувачів освіти) базової середньої освіти, а також щоб допомогти здобувачам освіти в обранні напрямку (спеціалізації) на наступному рівні освіти.

Обов'язковими предметами ЗНО на цьому рівні є державна мова, математика, англійська та/або іноземна мова та/або рідна мова.

Стосовно іспиту (іспитів) з природничих предметів, то він є або обов'язковим іспитом ЗНО на етапі завершення базової середньої освіти, або іспитом на вибір здобувача. Лише в деяких країнах (в Азербайджані, Латвії, Литві, Республіці Білорусь, Республіці Молдова) випускники базової середньої освіти не складають іспиту з природничого предмету.

Особливістю іспиту (іспитів) з природничих предметів є те, що здобувачі освіти складають один чи кілька предметів з природничих предметів (біологія, фізика, хімія, географія), або іспит з предмету «наука» (science), що охоплює відомості з біології, хімії й фізики. Це залежить від предметів, які здобувачі освіти вивчають під час навчання на базовому рівні загальної середньої освіти.

Майже в усіх зарубіжних країнах іспити ЗНО на етапі завершення базової середньої освіти проводяться у формі тестування. При цьому тести з природничих предметів містять завдання закритого і відкритого типів різних форм. У завданнях перевіряються знання і розуміння здобувачами освіти 9 класу природничих (біологічних, фізичних, хімічних, географічних) процесів, явищ, закономірностей тощо, вміння аналізувати, пояснювати, обґрунтовувати, висловлювати власну думку, робити висновки, а також вміння аналізувати й використовувати різні джерела інформації (карти, діаграми, графіки, рисунки, таблиці тощо).

## **4.2. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ ОСВІТИ В ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ**

Відповідно до «Плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»» одним із практичних кроків щодо реформування загальної середньої освіти в Україні є вдосконалення моніторингу та оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема, шля-

---

---

хом створення системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової середньої освіти [31].

Функція контролю відповідності рівня освітніх результатів здобувачів державним вимогам на всіх рівнях загальної середньої освіти реалізується шляхом проведення державної підсумкової атестації. Особливістю чинної ДПА випускників 9 класу є те, що її результати не враховуються під час виставлення річних оцінок з предметів, з яких учень проходить атестацію [32].

Таким чином, традиційна атестація здобувачів базової освіти має функції переважно моніторингового дослідження, результати якого є суто інформативними та безпосередньо не пов'язані з нормативним оцінюванням.

У Законі України «Про освіту» (2017) визначено, що метою державної підсумкової атестації є оцінювання результатів навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти. При цьому зазначено, що лише ДПА в початковій школі здійснюється виключно з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та якості освіти [33]. Таким чином, важливою функцією ДПА в гімназії, крім, власне, моніторингу якості освіти, стає оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, а його результати потенційно зможуть впливати на особливості подальшої профільної освіти. Відтак державна підсумкова атестація розглядається найбільш оптимальним механізмом поєднання функцій моніторингового та сертифікаційного оцінювання випускників гімназії.

Зміна функцій ДПА в процесі здобування базової середньої освіти потребує удосконалення методології цієї процедури та запровадження її нових форм. Однієї з них законодавство про освіту визначає формат зовнішнього незалежного оцінювання.

Саме ЗНО на сьогодні є дієвим механізмом отримання об'єктивних результатів щодо рівня навчальних досягнень учнів, до якого сформувалася довіра з боку суб'єктів освітнього процесу [34]. Відповідно, використання такої форми підсумкової атестації дасть можливість максимально об'єктивно оцінити освітні результати й здобувачів рівня базової освіти. Крім того, напрацьовані технології проведення ЗНО та аналізу й інтерпретації його результатів дають можливість виявляти та враховувати значну кількість параметрів, що впливають на якість освітнього процесу. З іншого боку, запровадження нової форми ДПА на рівні базової освіти забезпечить підготовку учнів до майбутнього ЗНО у професійному та

---

---

академічному ліцеї, результати якого безпосередньо впливатимуть на вступ до закладів вищої освіти.

Успіх реалізації ДПА в гімназії у формі зовнішнього незалежного оцінювання безпосередньо залежить від вирішення цілого комплексу проблем (нормативно-правових, психолого-педагогічних, організаційно-технологічних, фінансових) [35]. Важливе значення має дослідження готовності учнів цієї освітньо-вікової групи, обґрунтування вибору відповідного інструментарію, розроблення завдань та методики обробки результатів їх виконання. Наразі це питання потребує нормативно-правового врегулювання у контексті державних гарантій здобувачам повної загальної середньої освіти.

Зауважимо, що зовнішнє незалежне оцінювання має помітний суспільний резонанс, оскільки є своєрідним феноменом, що помітно впливає на розвиток вітчизняної освітньо-наукової галузі. Саме з ним пов'язані пошуки ефективних механізмів управління якістю як загальної середньої, так і вищої освіти, запровадження міжнародних стандартів та інтеграція до європейського освітнього простору. ЗНО відповідає запитам сучасного громадянського суспільства і розглядається одним із ефективних засобів подолання корупційних явищ, що супроводжують процедури конкурсного відбору до закладів вищої освіти. ЗНО на різних рівнях освіти є усталеною європейською практикою та дієвим механізмом забезпечення її якості, а також регулювання ринку освітніх послуг та праці [36].

Результати вітчизняних соціологічних опитувань показують, що понад 50% респондентів вважають, що саме ЗНО дає можливість обирати найкращих студентів із абітурієнтів, а обдарованим дітям вступати до престижних університетів. Зі ЗНО пов'язані сподівання громадян на формування правової держави [37; 38].

З огляду на це, визначальним чинником, який впливає на успішне досягнення цілей зовнішнього незалежного оцінювання є його нормативно-правове забезпечення, його цілісність та перспективні напрями розвитку.

У контексті окресленої проблеми важливе значення мають праці, у яких висвітлюються правові, педагогічні, організаційні умови реалізації зовнішнього незалежного оцінювання в Україні та європейських країнах. Зокрема, дослідження В. Філіпової, Р. Шаповала дають можливість співвіднести особливості реалізації ЗНО із функціонуванням освітнього права як галузі законодавства, правовим регулюванням освіти та модернізаційними процесами в ній [39; 40].

---

А. Киричук, С. Сисоєва аналізують базове законодавство про освіту та його вплив на розвиток освітньої галузі [41; 42].

В. Карандій, О. Сидоренко обґрунтовують ЗНО як чинник забезпечення якості освіти та суспільних очікувань [43; 44]. С. Науменко репрезентує зарубіжний досвід незалежного зовнішнього оцінювання [3].

Аналізуючи систему нормативно-правового забезпечення реалізації зовнішнього незалежного оцінювання, ми виходили з того, що вона є функціональною підсистемою освітнього права як комплексного інституту, який регулює відносини між суб'єктами освітньої діяльності, споживачами освітніх послуг та органами державної влади, що здійснюють управління в галузі освіти [39].

На різних етапах становлення освітнього права в Україні визначальними для запровадження та функціонування ЗНО були різні складники системи його нормативно-правового забезпечення. Оскільки формування базового законодавства про освіту розпочалося ще на початку 1990-х років (Закон «Про освіту» було ухвалено в 1991 р.), воно не унормовувало процедури незалежного зовнішнього оцінювання, активна підготовка до запровадження якого розпочалася майже через півтора десятиріччя.

Недостатнім у цьому контексті був також і потенціал законодавчих актів, що регулювали відносини суб'єктів освітнього права на початковому етапі запровадження ЗНО в Україні. У попередній реакції Закону «Про загальну середню освіту» (1999 р.) зовнішнє незалежне оцінювання у контексті правової дефініції, що забезпечує правове регулювання діяльності суб'єктів освітньої сфери, було включене лише в 2012 р. Зокрема, зазначено, що функцію визначення стратегії моніторингу якості загальної середньої освіти та забезпечення його проведення покладено на Центральний орган виконавчої влади та органи місцевого самоврядування в системі загальної середньої освіти, до повноважень яких віднесено й ЗНО (ст. 37) [45].

Тому провідну роль у становленні зовнішнього незалежного оцінювання та виробленні його технології і процедур відіграли Постанови Кабінету Міністрів України.

Першим практичним кроком у формуванні нормативно-правового забезпечення ЗНО стала Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2004 р.). Нею вводився порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти з метою забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до вищої освіти. Цією ж Постановою було передбачено створення у 2005 році Українсько-

---

---

го центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО) та регіональних підрозділів, а також проведення у 2006 році пілотного експерименту щодо випробування технологій зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників закладів загальної середньої освіти. Було визначено конкретний термін запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (2007-2008 рр.).

Міністерству освіти і науки України (МОН України) доручалося розробити та подати до Кабінету Міністрів України проекти положень про Український центр оцінювання якості освіти та його регіональні підрозділи. Функцію наукового супроводу ЗНО та моніторингу якості освіти було покладено на Академію педагогічних наук України, зокрема, розроблення критеріїв оцінювання якості освіти та здійснення аналізу моніторингових досліджень.

Метою ЗНО було визначено забезпечення права осіб на рівний доступ до освіти та контролю відповідності результатів навчання державним вимогам. Моніторинг якості освіти проводиться з метою отримання об'єктивних даних про якість освіти, забезпечення органів державної влади, громадськості відповідною статистичною та аналітичною інформацією.

Передбачено, що результати зовнішнього незалежного оцінювання використовуються для прийому на навчання до навчальних закладів на наступний освітній рівень, вивчення стану функціонування системи освіти та прогнозування її подальшого розвитку, оцінювання відповідності результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні, державним вимогам [46].

Постановою Кабінету Міністрів України «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2005 р.) було затверджено Положення про Український центр оцінювання якості освіти як спеціально уповноваженої державою установи, що проводить зовнішнє незалежне оцінювання та бере участь у сертифікації педагогічних працівників.

Важливою особливістю цього нормативно-правового акту є те, що ЗНО визначається як вступне випробування до вищих навчальних закладів для випускників середньої школи. Крім цього, окреслено стратегію формування громадської думки щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання засобами масової інформації [47].

Оскільки базове законодавство про освіту на цьому етапі не містило норми щодо функції ЗНО як інструменту вступу до вищої школи, вона була реалізована в Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.). Він передбачав перехід до практики вступних випробувань до вищих навчальних закладів у формі зовнішнього незалежного оцінювання, а також фінансу-

---

---

вання цього процесу та вирішення питання щодо забезпечення приміщеннями Українського центру оцінювання якості освіти та його регіональних підрозділів [48].

Відповідно, в умовах прийому до вищих навчальних закладів вже на 2005-2006 навчальний рік було визначено, що результати ЗНО навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які підтверджені документами Українського центру оцінювання якості освіти, зараховуються як результати вступних випробувань [49].

Таким чином, у 2005 р. було сформовано основу нормативно-правового забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання в Україні, що дало можливість запровадити його на практиці. Зокрема, у 2006 р. розпочав функціонування Український центр оцінювання якості освіти та його 8 регіональних центрів. Було проведено пробне ЗНО у формі тестування, участь у якому взяли 41 818 випускників загальноосвітніх шкіл із залученням 6 300 інструкторів і 700 екзаменаторів. Відповідно, вже у 2007 році було проведено ЗНО з української мови, математики, історії України та всесвітньої історії (як експеримент відбулося зовнішнє незалежне оцінювання з хімії, біології та фізики для випускників шкіл Харківської області), а його учасники отримали сертифікати державного зразка. Участь у ЗНО 2007 року взяли 116 327 учнів, що становило біля 26% від загальної кількості випускників [38].

Важливу роль у становленні ЗНО відіграли Укази Президента України «Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні» (2008 р.) та «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2008 р.). Вони інституціонували ЗНО як провідний інструмент управління якістю освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) визначено, що прийом на навчання до закладів вищої освіти для здобуття ступеня молодшого бакалавра чи бакалавра здійснюється на основі повної загальної середньої освіти за результатами зовнішнього незалежного оцінювання знань і вмінь вступників (ст. 44). Стаття 45 Закону визначає зовнішнє незалежне оцінювання як оцінювання результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні, яке здійснюється спеціально уповноваженою державою установою та використовується для прийому до закладів вищої освіти на конкурсній основі. Його об'єктивність має забезпечуватися дотриманням єдиних вимог до процедур його проведення, підбором завдань відповідно до програм зовнішнього незалежного оцінювання.

Визначаються вимоги до програм зовнішнього незалежного оцінювання та процедури їх затвердження, особливості роботи педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, які залучаються до проведення зовнішнього незалежного оцінювання.



---

Унормовується формування електронного реєстру сертифікатів ЗНО (ст. 8). При цьому норма, що регулює особливості прийому на навчання для здобуття ступеня магістра на основі ступеня бакалавра, не містить посилення на можливість здійснення вступних випробувань у формі зовнішнього незалежного оцінювання [50].

Нормативно-правове забезпечення ЗНО також реалізується наказами Міністерства освіти і науки України та Українського центру оцінювання якості освіти, а також внутрішніми нормативними актами суб'єктів освітнього права, які брали участь у цьому процесі (накази по управліннях освіти та закладах освіти, які забезпечували проведення ЗНО).

Зокрема, наказами МОН України «Про затвердження нормативно-правових актів щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти» затверджувався Порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання, Положення про предметні фахові комісії, а також технічні процедури проведення ЗНО [51].

Накази УЦОЯО унормовують процедури залучення педагогічних, наукових, науково-педагогічних працівників до проведення зовнішнього незалежного оцінювання, питання унормування та оплати їх праці [52; 53].

На сьогодні базовим законодавчим актом, який регулює процедури зовнішнього незалежного оцінювання, є Закон України «Про освіту» (2017 р.). Він визначає концептуальні засади ЗНО як одного з ключових інструментів забезпечення і підвищення якості освіти в системі зовнішнього забезпечення якості освіти (Ст. 41. Система забезпечення якості освіти) [33].

Закон визначає методологічною основою ЗНО принципи валідності (обґрунтованості та придатності методів і технологій оцінювання для конкретних цілей), відкритості та прозорості, об'єктивності, надійності, доступності, відповідальності. Функція встановлення процедур, форм та порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання покладається на центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти.

Передбачає здійснення ЗНО як за кошти державного бюджету, так і за рахунок інших джерел, не заборонених законодавством. При цьому оцінювання результатів навчання здобувачів базової та профільної середньої освіти здійснюється виключно за кошти державного бюджету [33].

Законом України «Про освіту» передбачено, що засади зовнішнього незалежного оцінювання, які не встановлені ним, мають визначатися спеціальними законами. Такими законодавчими актами є Закони України «Про

загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту» та «Про вищу освіту».

Відповідно до статті 12 Закону «Про освіту» та статті 44 Закону «Про вищу освіту» передбачено можливість проведення вступних випробувань для вступу на другий (магістерський) рівень вищої освіти з використанням зовнішнього незалежного оцінювання. Досвід проведення вступних випробувань на другий рівень вищої освіти у форматі ЗНО показав свою доцільність як об'єктивного механізму управління якістю вищої освіти.

Таким чином, можна зробити висновок, що на сьогодні в Україні сформована цілісна система нормативно-правового забезпечення реалізації зовнішнього незалежного оцінювання, структуру якої можна подати таким чином (рис. 4.1).

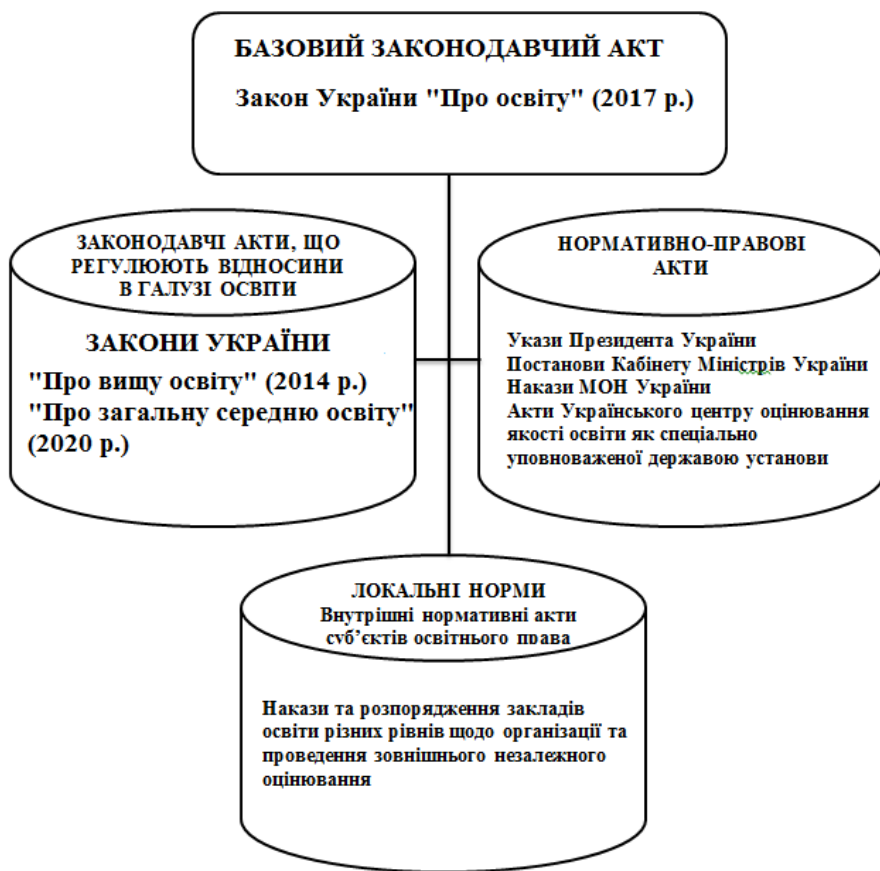


Рис. 4.1. Система нормативно-правового забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання [54].

---

Її основою є базовий законодавчий акт освітнього права — Закон України «Про освіту» (2017 р.). До складу системи входять законодавчі акти, що регулюють відносини в галузі освіти (Закони України «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту»), а також нормативно-правові акти (Укази Президента, Постанови Кабінету Міністрів, накази МОН України та УЦОЯО). Суттєву роль в успішній реалізації ЗНО відіграють локальні норми (накази та розпорядження суб'єктів освітнього процесу різних рівнів).

Варто зауважити на тенденцію зміни функцій ЗНО, закріплених законодавчо. Так, на початковому етапі запровадження ЗНО розглядалося виключно як інструмент якісного удосконалення механізму вступу випускника середньої школи до вищого навчального закладу. Натомість, Законом «Про освіту» (2017 р.) визначено, що ЗНО передбачає оцінювання результатів навчання, здобутих на певному рівні освіти (Ст. 12). При цьому зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання здобувачів повної загальної середньої освіти використовується для прийому до закладів вищої освіти на конкурсній основі (Ст. 45).

Таким чином, в Україні сформовано в цілому базові нормативно-правові засади, що забезпечують реалізацію підсумкової атестації у формі ЗНО. За умови розроблення відповідного організаційно-методичного супроводу воно може стати дієвим інструментом об'єктивного моніторингу та оцінювання результатів навчання здобувачів базової освіти.

В Україні створено правові та організаційні умови для ефективного функціонування зовнішнього незалежного оцінювання. Разом із тим, відбувається його постійний розвиток та вдосконалення. Базовий закон освітнього права встановлює, що основним механізмом оцінювання результатів навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти є державна підсумкова атестація, що може здійснюватися в різних формах, зокрема й у формі ЗНО. Таким чином, ЗНО може бути реалізоване по завершенню будь-якого рівня освіти та слугувати механізмом переходу здобувача з одного рівня на інший на конкурсній основі. Виключенням є рівень початкової освіти, державна підсумкова атестація здобувачів якого здійснюється лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладу освіти.

Наголосимо, що зовнішнє незалежне оцінювання здобувачів базової освіти є перспективним європейським трендом, що набуває розвитку в інституційному полі. Цей процес пов'язаний із визнанням доцільності державної сертифікації рівня освітніх результатів випускників гімназії як одного із важливих механізмів управління якістю освіти та особливо

---

---

актуальний для країн близького зарубіжжя, освітні системи яких інтенсивно трансформуються [55].

Одним із чинників, що впливає на інституалізацію ЗНО в європейських країнах, є проблема державних гарантій дотримання конституційного права особи на освіту, оскільки сертифікаційне оцінювання зазвичай пов'язане з конкурсними переходами з одного рівня освіти на інший. Натомість базове законодавство більшості країн як близького, так і далекого зарубіжжя не містить чітких регулятивних норм щодо ЗНО на рівні базової освіти. Наприклад, «Кодекс Республіки Молдова про освіту» визначає, що гімназійна освіта завершується національними іспитами, після складання яких випускники отримують відповідні сертифікати [56].

Закон Республіки Казахстан «Про освіту» передбачає вибіркове ЗНО за рівень базової освіти з метою моніторингу навчальних досягнень та оцінки ефективності організації навчального процесу [57]. У «Кодексі Республіки Білорусь про освіту» підсумкова атестація за рівень базової освіти полягає «у виставленні підсумкових оцінок з навчальних предметів, з яких проводяться випускні іспити, з урахуванням річної та екзаменаційної оцінки» [58].

Натомість базове законодавство про освіту України чітко інституалізує зовнішнє незалежне оцінювання здобувачів базової освіти як одну з форм підсумкової атестації. Закон України «Про освіту» (2017 р.) визначає, що результати навчання здобувачів освіти на кожному рівні «оцінюються шляхом державної підсумкової атестації, яка може здійснюватися в різних формах, визначених законодавством, зокрема, у формі зовнішнього незалежного оцінювання» [33].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) встановлює, що державна підсумкова атестація учнів, які завершують здобуття базової середньої освіти, може здійснюватися у формі зовнішнього незалежного оцінювання з 2027 року. При цьому запровадження ДПА у формі ЗНО можливе й раніше цього терміну за рішенням центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки. Ст. 47 цього Закону визначає, що зовнішнє незалежне оцінювання є однією з форм оцінювання результатів навчання, здобутих учнями на рівнях базової чи профільної середньої освіти. При цьому ЗНО є формою проходження державної підсумкової атестації учнями, які завершують здобуття базової чи профільної середньої освіти. Його результати відображаються у свідоцтві досягнень, що видається здобувачам освіти, а також можуть використовуватися для зарахування до ліцеїв та інших закладів освіти, що забезпечують здобуття профільної середньої освіти [59].

---

---

Таким чином, за державною підсумковою атестацією здобувачів базової освіти законодавчо закріплюється функція сертифікаційного оцінювання.

З огляду на це, актуальним на сьогодні є питання щодо реалізації державної підсумкової атестації здобувачів рівня базової середньої освіти у формі незалежного зовнішнього оцінювання, зокрема, в контексті нової моделі, яка передбачає можливість для випускника гімназії здобуття профільної середньої освіти в ліцеї за двома спрямуваннями: академічним, що орієнтується на продовження навчання на вищих рівнях освіти, та професійним, що орієнтоване на ринок праці.

Залишається малодослідженим, з точки зору права, методологічний аспект щодо співвідношення таких функцій ЗНО, як інструменту оцінювання освітніх результатів за рівень загальної середньої освіти та виявлення показників, що підтверджують відповідність рівня академічної та інтелектуальної підготовки абітурієнта до обраного напрямку навчання в університеті.

Відповідно, ЗНО на завершальному етапі здобуття базової середньої освіти може стати не лише важливим інструментом моніторингу навчальних досягнень учнів, а й сприятиме більш усвідомленому вибору спрямування профільної освіти. При цьому в суспільстві актуалізується проблема порушення конституційного права особи на гарантоване державою здобуття повної загальної середньої освіти, хоча здобувачам освіти незалежно від обраного спрямування законодавчо гарантовано право на подальше здобуття освіти на інших рівнях.

Таким чином, основними напрямками розбудови державної підсумкової атестації здобувачів базової середньої освіти є його удосконалення як інструменту:

- оцінювання результатів навчання учнів гімназії;
- моніторингу навчальних досягнень здобувачів на завершальному етапі здобуття базової середньої освіти, механізму управління її якістю та забезпечення усвідомленого вибору спрямування подальшої профільної освіти;
- реалізації конкурсного принципу переходу здобувачів з одного рівня освіти на інший (зокрема, з гімназії до академічного або професійного ліцею).

Ключовими умовами інституалізації ДПА у формі ЗНО є:

- удосконалення нормативно-правового забезпечення реалізації державного підсумкового оцінювання в формі незалежного зовнішнього оцінювання, визначення чітких регулятивних норм,

---

спрямованих на реалізацію ідеї завершення гімназійної освіти іспитами, після складання яких випускники отримують відповідні сертифікати;

- забезпечення державних гарантій дотримання конституційного права особи на освіту, оскільки сертифікаційне оцінювання пов'язане з конкурсними переходами з одного рівня освіти на інший;
- створення комфортного психологічного середовища для здобувачів базової освіти, які беруть участь у сертифікаційному оцінюванні, з урахуванням їхніх освітньо-вікових особливостей, забезпечення позитивного емоційно-ціннісного сприйняття (адаптація до процедур державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання, відпрацювання навичок самоорганізації і самоконтролю, вольової саморегуляції, розвиток уваги, пам'яті, мислення);
- систематичне використання тестових завдань для поточного контролю з метою формування в учнів навичок роботи з основними типами та формами завдань, що використовуються під час зовнішнього незалежного оцінювання, організація тематичного оцінювання у тестовій формі, глибока рівнева диференціація навчання;
- розроблення та запровадження дидактичних систем, що органічно поєднують можливості традиційного підручника, електронних засобів навчального призначення, електронних освітніх ресурсів, методів активного навчання (сторітелінг), формують у здобувачів гімназійної освіти навички приймати обґрунтовані рішення в умовах підвищеного напруження та обмеженого часу на вирішення завдань.

### **4.3. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗБУДОВИ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ**

Нині в Україні державна підсумкова атестація являє собою форму контролю відповідності освітнього рівня випускників закладів загальної середньої освіти I, II і III ступенів та професійно-технічних закладів, що надають повну загальну середню освіту, державним вимогам [60]. При цьому ДПА на етапі завершення гімназії (II ступеня освіти, базової середньої освіти, 9 класу) є найбільш дискусійною. Адже вона здійснюється у формі оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти і нічим не відрізняється від традиційного контролю їхньої успішності. Вона проводиться у закладах загальної середньої освіти самими вчителями та за завданнями, які вони самі укладають. Також результати ДПА досі

---

ніде не збиралися з метою аналізу цих результатів для виявлення недоліків у системі освіти і визначення напрямів її удосконалення.

Через ці та інші причини у «Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року» (далі — Стратегія) наголошується, що нинішня ДПА на етапі завершення базової середньої освіти не здатна належними чином виконувати покладені на неї функції (визначення відповідності досягнень випускників вимогам Державного стандарту) [61, с. 18], та пропонуються напрями удосконалення ДПА на етапі завершення гімназії. (Стратегія являє собою аналітичний документ-пропозицію, який у 2019 р. підготували у співпраці представники Міністерства освіти і науки України, Міжнародного фонду «Відродження», Українського центру оцінювання якості освіти, Національної академії педагогічних наук України, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та інших установ з метою створення в Україні системи освітніх оцінювань, яка б сприяла підвищенню якості початкової, базової середньої та повної загальної середньої освіти, накопиченню об'єктивної інформації про освітній процес і результати навчання здобувачів загальної середньої освіти тощо [61].)

Зокрема, згідно із Стратегією метою ДПА на етапі завершення гімназії має бути встановлення відповідності результатів навчання здобувачів базової середньої освіти вимогам Державного стандарту та/або очікуваним результатам навчання, визначеними типовими освітніми програмами, надання об'єктивної інформації про навчальні можливості й здобутки кожного здобувача та одержання інформації про загальний рівень базової середньої освіти з метою подальшого її використання для визначення шляхів підвищення якості освітньої діяльності й прийняття обґрунтованих рішень щодо напрямів розвитку базової середньої освіти [61, с. 18-19].

При цьому для виявлення недоліків у системі освіти і визначення напрямів її удосконалення у Стратегії передбачається збирання інформації про результати ДПА кожного здобувача освіти, наприклад на Національній освітній електронній платформі, де буде відбуватися аналіз цієї інформації [61, с. 19]. Доступ до агрегованих даних, розміщених на Національній освітній електронній платформі, повинен бути доступний широкому колу осіб.

У Стратегії також наголошується, що результати ДПА можуть бути підставою для переведення чи зарахування випускників гімназії до профільного ліцею академічного чи професійного спрямування або для забезпечення конкурсного відбору для вступу на навчання до закладів

---

---

фахової передвищої освіти (училищ, коледжів тощо) за умови наявності конкурсу на відповідні профілі в цих закладах освіти [61, с. 18].

Тобто, згідно із Стратегією метою ДПА на етапі завершення гімназії має бути не лише визначення рівня освітніх досягнень випускників базової середньої освіти та їх відповідності державним вимогам, а й допомога здобувачам освіти в обранні профілю навчання на наступному рівні освіти. І хоча друга частина мети в Стратегії відкрито не прописана, але в ній зазначається, що у свідоцтві про базову середню освіту, яке буде давати право здобувачам освіти продовжувати навчання для здобуття повної загальної середньої освіти або фахової передвищої освіти, подаватиметься описова характеристика досягнень здобувача за освітніми галузями (предметами), з яких він проходив ДПА (інформація щодо компетентностей і рівнів володіння ними конкретним випускником, де акцентуватиметься увага на досягненнях і недопрацюваннях), та числові показники цих результатів у шкалі оцінювання 1-12 [61, с. 15, 23].

Отже, майбутня мета ДПА на етапі завершення гімназії, прописана у Стратегії, співпадає із метою ЗНО на етапі завершення базової середньої освіти у зарубіжних країнах, зокрема у країнах Європи, та із поглядами українських директорів і вчителів закладів загальної середньої освіти, методистів і дев'ятикласників, які згідно із дослідженнями Т. О. Лукіної майбутнє призначення ДПА на етапі завершення базової середньої освіти вбачають у виявленні реального рівня навчальних досягнень здобувачів гімназії та здійсненні певного відбору здобувачів для вступу на навчання до профілів ліцеїв (закладів III ступеня освіти) [62, с. 450].

При цьому, за поглядами авторів Стратегії, удосконалення ДПА на етапі завершення гімназії може відбуватися двома шляхами: у Стратегії прописані дві можливі моделі підсумкового оцінювання на рівні базової середньої освіти.

За першою моделлю, яка майже повністю зберігає чинну практику організації і проведення ДПА як шкільного предмету, проведення, перевірка і визначення результатів ДПА забезпечується самим закладом загальної середньої освіти, а інструменти оцінювання і процедури проведення ДПА розробляються Українським центром оцінювання якості освіти у співпраці з Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» [61, с. 19].

Друга модель являє собою поєднання ЗНО та внутрішнього шкільного іспиту. Тобто, ця модель реалізує базові закони освітнього права в Україні «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту»



---

---

(2020), які передбачають можливість проведення ДПА на етапі завершення базової середньої освіти (гімназії) у формі ЗНО.

При цьому за процедурами ЗНО мають здійснюватися іспити з двох предметів (української мови і літератури та математики), за процедурою внутрішнього шкільного іспиту (як за першою моделлю) — іспити з інших предметів [61, с. 19].

Взагалі щодо кількості іспитів і предметів, з яких здобувачі базової середньої освіти будуть складати ДПА, то за першою моделлю передбачається складання п'яти обов'язкових іспитів, за другою моделлю — чотирьох [61, с. 20]. При цьому два іспити — з української мови і літератури та математики (мовно-літературна та математична освітні галузі) є обов'язковими як за першою, так і за другою моделлю. Також обидві моделі передбачають складання двох обов'язкових іспитів з природничої та громадянської й історичної освітніх галузей, але з різними варіаціями, які різняться за моделями. Адже природнича та громадянська й історична освітні галузі характеризують загальну компетентність людини (світоглядний потенціал та громадянську зрілість) і доповнюють об'єктивність оцінювання рівня освіченості випускника [63, с. 251]. Так, за першою моделлю іспити з природничої та громадянської й історичної освітніх галузей являють собою іспити по одному предмету з кожної освітньої галузі на вибір здобувача, за другою моделлю — комплексні іспити з кожної освітньої галузі. При цьому в комплексних іспитах тестові завдання мають групуватися у відповідні предметі субтести, які б оцінювали цілісність природничо-наукових та суспільних знань випускника гімназії, а не лише навчальні досягнення здобувача з конкретного предмета [61, с. 22].

За першою моделлю п'ятим обов'язковим іспитом має бути іспит з іноземної мови. (У зарубіжних країнах обов'язковими предметами ЗНО на етапі завершення закладів базової середньої освіти є: державна мова, математика, англійська мова та/або іноземна мова [1, с. 77-78]).

У Стратегії також передбачається складання ще одного додаткового іспиту на вибір здобувача освіти або закладу загальної середньої освіти, зокрема з предмету, що вивчався поглиблено [61, с. 20-21].

Стосовно формату іспитів, то у Стратегії передбачається складання письмових іспитів у тестовому форматі з усіх предметів як за першою, так і за другою моделями [61, с. 21]. Проте наголошується, що ДПА з іноземної мови повинна мати обов'язкову частину з говоріння й аудіювання, а ДПА з української мови і літератури може складатися також з усного спілкування

---

з елементами говоріння, аудіювання, презентації тощо, яке має проводитися заздалегідь, напередодні іспиту [61, с. 21].

У Стратегії зазначається, що на сьогодні єдиним форматом оцінювання є паперове тестування. Але за умови гарного технічного оснащення закладу загальної середньої освіти варто використовувати комп'ютерне тестування як форму ДПА з окремих предметів (освітніх галузей) [61, с. 31].

Отже, перспективи майбутнього удосконалення державної підсумкової атестації на етапі завершення гімназії в Україні полягають у розширенні її мети. Зокрема, ДПА повинна не лише встановлювати відповідність досягнень випускників базової середньої освіти державним вимогам, а й надавати об'єктивну інформацію про навчальні можливості й здобутки кожного здобувача та допомагати їм в обранні профілю на наступному рівні освіти. При цьому результати ДПА можуть використовуватися або безпосередньо для переведення чи зарахування здобувача до профільного ліцею академічного чи професійного спрямування (за умови конкурсу) або як інформація-рекомендація для здобувача і його батьків. Результати ДПА також мають акумулюватися, наприклад, на Національній освітній електронній платформі, з метою використання цих результатів для виявлення недоліків у системі освіти і визначення напрямів її удосконалення.

#### **4.4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ ОСВИТИ ВІД ФОРМИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ**

Існують різні форми тестових завдань. Залежно від того як тестований (здобувач освіти тощо) дає відповідь (відповіді) на тестове завдання їх розподіляють на два типи: завдання закритого та відкритого типу. У завданнях закритого типу тестований вибирає відповідь (відповіді) із запропонованих варіантів; у завданнях відкритого типу — формулює відповідь самостійно.

До завдань закритого типу відносяться завдання альтернативних відповідей, завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів, завдання на встановлення відповідності («логічні пари»), завдання на встановлення логічної (правильної) послідовності та ін.; до завдань відкритого типу — завдання на доповнення, завдання з короткою та розгорнутою відповіддю.

Аналіз тестів національного зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання здобувачів повної загальної середньої освіти показав, що в них міститься від 73% (у тесті з математики) до 100% (у тесті з біології) тестових завдань закритого типу та відповідно від 0% (у тесті з біології) до 27% (у тесті з математики) тестових завдань відкритого типу [64, с. 49;

---

65, с. 371]. Аналіз тестів ЗНО країн близького зарубіжжя дав можливість виявити, що в них також переважають завдання закритого типу, причому завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів, а в тестах ЗНО країн Європи — завдання відкритого типу [65, с. 371-372].

Вищий відсоток завдань відкритого типу порівняно із завданнями закритого типу також міститься в тестах національних моніторингових досліджень. Зокрема, у загальнодержавному моніторинговому дослідженні якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти», яке було проведено у 2018 р. для оцінювання читацької і математичної компетентностей випускників початкової школи та яке планується провести ще кілька циклів, у тестах з математики нараховувалося 82% тестових завдань відкритого типу (усі інші завдання (18%) були представлені завданнями закритого типу, зокрема завданнями з вибором однієї правильної відповіді із чотирьох варіантів) [66, с. 23]. У тестах з читання було 38% завдань відкритого типу з розгорнутою відповіддю, 14% завдань відкритого типу з короткою відповіддю та 48% завдань закритого типу (з вибором однієї правильної відповіді із чотирьох варіантів) [67, с. 38].

Чи залежать результати моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти від форми тестових завдань?

Згідно із дослідженнями К. Дятлової і Т. Михалевої [68] тест, який складається лише із завдань закритого типу, рівноцінний тесту, який містить завдання закритого і відкритого типів.

У дослідженнях І. Карпової [69], навпаки, доведено, що здобувачі вищої освіти, які дають відповіді на тест, що містить лише завдання закритого типу, отримують вищі результати, ніж здобувачі освіти, які дають відповіді на тест, що містить лише завдання відкритого типу.

Висновок І. Карпової, але щодо залежності результатів моніторингу навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти від форми тестових завдань, підтверджено у дослідженнях Ю. Жука, Л. Ващенко та А. Гривко. Зокрема, у роботі Ю. Жука і Л. Ващенко [70] виявлено, що в рівних умовах результати виконання здобувачами освіти 10-11 класів тестів з біології, які містять лише завдання закритого типу, на 30% вищі за результати виконання таких же тестів, але які містять лише завдання відкритого типу.

У роботі А. Гривко і Ю. Жука з'ясовано, що найпростішими для учнів 8-9 класів є завдання закритого типу за текстом, найскладнішими — завдання відкритого типу [71, с. 289]. (Дослідження проводилося за авторськими тестами з української мови для здобувачів 8-9 класів, які містили чотири блоки завдань різних форм: 1) завдання закритого типу за текстом; 2) завдання

---

закритого типу з вибором однієї або кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів; 3) завдання на встановлення відповідності («логічні пари»); 4) завдання відкритого типу.)

Чи буде підтверджена і в тестах з географії залежність результатів моніторингу навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти від форми тестових завдань, в тому числі і у завданнях із нетекстовими елементами — картами? Адже, карта є «другою мовою географії, головним засобом наочності у формуванні географічних уявлень і понять» [72]. Саме тому, на нашу думку, у кожному тесті з географії має обов'язково міститися хоча б одне тестове завдання з картою.

Під час експериментального дослідження залежності результатів моніторингу навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти з географії від форми тестових завдань було виявлено, що, даючи відповіді на завдання тесту, який містить лише завдання закритого типу, здобувачі базової середньої освіти отримують вищі результати, ніж коли вони дають відповіді на завдання тесту, який містить лише завдання відкритого типу. Зсув на користь тесту із завданнями закритого типу склав 51,5% [65, с. 372]. А використання в тестах разом завдань закритого і відкритого типів дає об'єктивніші дані щодо рівня навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти.

В експерименті взяли участь 119 здобувачів освіти 9 класу закладів загальної середньої освіти України.

У дослідженні використано тести, які було створено з використанням тестових завдань сертифікаційних робіт (тестів) з географії з офіційних звітів про проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, різних років. При цьому тести було створено таким чином, що один тест містив лише завдання закритого типу (завдання з вибором однієї правильної відповіді із чотирьох варіантів), інший тест — лише завдання відкритого типу (з короткою відповіддю) (Додаток А). Тестові завдання в першому і другому тестах були ідентичними (див. Додаток А).

Для об'єктивності й надійності результатів дослідження тести було створено у двох варіантах (див. Додаток А).

Кожен тест містив по 12 тестових завдань. При цьому у кожному тесті перше завдання було завданням з картою (на визначення географічних координат точки), друге завдання — завданням з топографічною картою (на визначення абсолютної висоти (у метрах) точки).

Кожен здобувач освіти виконував лише один тест: або тест із завданнями закритого типу, або тест із завданнями відкритого типу.

За кожне тестове завдання (не зважаючи на тип завдання) здобувач освіти міг отримати 0 або 1 бал.

Під час дослідження було виявлено середні оцінки здобувачів освіти за тести із завданнями закритого і відкритого типів (табл. 4.1). Зокрема, із 12 максимально можливо отриманих балів за тест середня оцінка здобувачів освіти за тест із завданнями закритого типу склала 6,0 балів, за тест із завданнями відкритого типу — 2,9 балів (вдвічі менша).

Таблиця 4.1

### Середні оцінки здобувачів освіти за тести з географії

Тест із завданнями закритого типу		Тест із завданнями відкритого типу	
1 варіант тесту	2 варіант тесту	1 варіант тесту	2 варіант тесту
6,3	5,75	3,3	2,5

Стосовно завдань з картою (перше завдання в тестах), то у тестах із завданнями закритого типу відсоток правильних відповідей склав 38 і 58%, а у тестах із завданнями відкритого типу — лише 6 і 9% (табл. 4.2). Середні оцінки здобувачів освіти за тести із завданнями закритого типу становили 0,38 і 0,58 балів, за тести із завданнями відкритого типу — 0,06 і 0,09 балів (див. табл. 4.2). (За кожне завдання тесту здобувач освіти міг отримати максимум 1 бал.)

Таблиця 4.2

### Середні оцінки здобувачів освіти та відсоток правильних відповідей на тести з географії

№№ тестових завдань	1 варіант тесту				2 варіант тесту			
	Тест із завданнями закритого типу		Тест із завданнями відкритого типу		Тест із завданнями закритого типу		Тест із завданнями відкритого типу	
	Середні оцінки	Відсоток правильних відповідей (%)	Середні оцінки	Відсоток правильних відповідей (%)	Середні оцінки	Відсоток правильних відповідей (%)	Середні оцінки	Відсоток правильних відповідей (%)
1	0,38	38	0,06	6	0,58	58	0,09	9
2	0,46	46	0,19	19	0,29	29	0,2	20

Під час дослідження було виявлено, що дев'ятикласники дещо краще дають відповіді на тестові завдання, в яких географічні координати точки треба було визначити на великому фрагменті карти, наприклад, на фрагменті, який охоплює східну півкулю (другі варіанти тестів) (див. табл. 4.2, Додаток А), ніж, на маленькому фрагменті карти, наприклад, на частині материка Африка (перші варіанти тестів) (див. табл. 4.2, Додаток А). Серед типових помилок здобувачів базової середньої освіти були плутання широти і довготи (східна широта, південна довгота тощо) та написання у завданнях відкритого типу лише градуса широти і довготи, без зазначення північна чи південна широта, західна чи східна довгота [73, с. 185].

Щодо завдань з топографічною картою (друге завдання в тестах), то відсоток правильних відповідей між тестами з різними типами завдань не такий великий як у завданнях з картою: 29 і 46% у тестах із завданнями закритого типу та 19 і 20% у тестах із завданнями відкритого типу (див. табл. 4.2). Середні оцінки здобувачів освіти за тести із завданнями закритого типу становили 0,29 і 0,46 балів, за тести із завданнями відкритого типу — 0,19 і 0,2 бали (вдвічі менші) (див. табл. 4.2).

Під час дослідження також було обраховано максимальні, мінімальні й середні значення та медіани за тести із завданнями закритого і відкритого типів (табл. 4.3). Виявлено, що у тестах одного типу співпадають середні значення і медіани. Причому у тестах із завданнями відкритого типу вони вдвічі менші ніж у тестах із завданнями закритого типу (див. табл. 4.3). (Середнє значення — це середній набраний бал для всіх учасників тестування. Медіана — бал, який розподіляє всіх учасників тестування на дві рівні групи (за кількістю учасників у кожній з них). Тобто, кількість учасників тестування, які отримали більше вказаного бала (медіани), дорівнює кількості учасників, які отримали менше вказаного бала (медіани).)

Таблиця 4.3

**Максимальні, мінімальні й середні значення результатів оцінок дев'ятикласників за тести з географії**

Показники	Тести із завданнями закритого типу			Тести із завданнями відкритого типу		
	1 варіант тесту	2 варіант тесту	Разом	1 варіант тесту	2 варіант тесту	Разом
Максимальне значення	11	10	11	7	8	8
Мінімальне значення	3	1	1	0	0	0
Середнє значення	6,3	5,75	6,0	3,3	2,5	2,9
Медіана	6,5	5,5	6	3	2	3

Отже, тести, які містили лише завдання відкритого типу, були для здобувачів освіти в двічі складніші ніж тести, які містили лише завдання закритого типу.

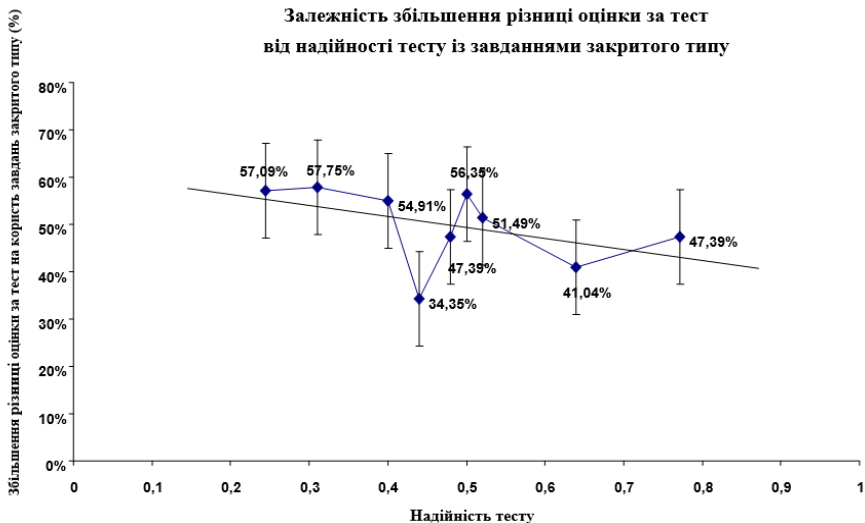
Під час дослідження було обраховано показники надійності тесту та сили впливу здобувача освіти і тестового завдання у тестах, які подано у табл. 4.4. Виявлено, що результати моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти лише на 12-17% залежали від самого здобувача освіти і на 5-23% від тестового завдання, все інше — це вплив не врахованих показників (див. табл. 4.4).

Таблиця 4.4

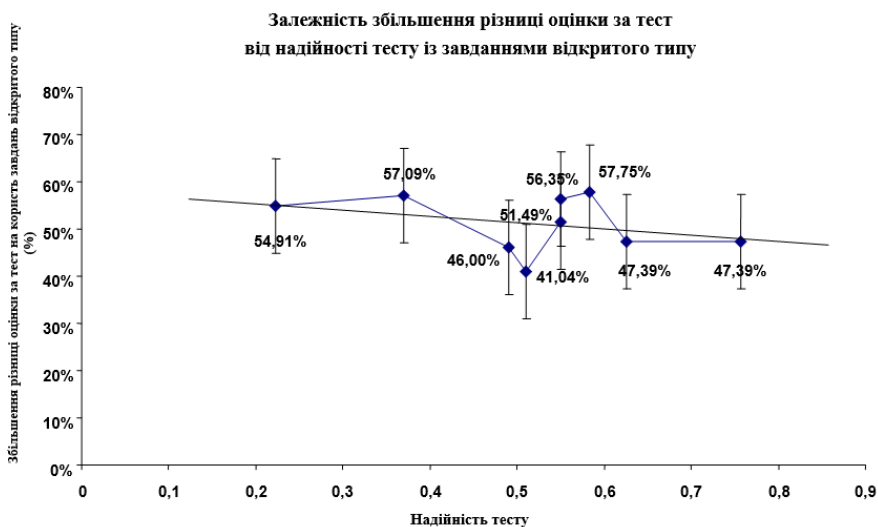
**Надійність тесту, сила впливу здобувача освіти та тестового завдання у тестах з географії**

Показ-ники	Тест із завданнями закритого типу			Тест із завданнями відкритого типу		
	1 варіант тесту	2 варіант тесту	Разом	1 варіант тесту	2 варіант тесту	Разом
Надійність тесту	0,48	0,6	0,52	0,49	0,55	0,49
Сила впливу здобувача освіти	0,13	0,17	0,15	0,12	0,16	0,14
Сила впливу тестового завдання	0,09	0,10	0,05	0,23	0,06	0,07

Під час дослідження також було виявлено лінійні залежності збільшення різниці оцінки за тест від надійності тестів із завданнями закритого та відкритого типів (рис. 4.2, рис. 4.3) ( $D = 0,1$ ; середня похибка лінійної апроксимації в тесті із завданнями закритого типу = 3,3%; в тесті із завданнями відкритого типу = 8%). При цьому, якщо надійність тесту змінюється на 70%, то зсув результатів моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти на користь тесту із завданнями закритого типу збільшується на 22%, а на користь тесту із завданнями відкритого типу — на 13%.



**Рис. 4.2. Залежність збільшення різниці оцінки за тест від надійності тесту із завданнями закритого типу.**



**Рис. 4.3. Залежність збільшення різниці оцінки за тест від надійності тесту із завданнями відкритого типу.**



---

Отже, результати моніторингу навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти з географії залежать від форми тестових завдань, в тому числі й в завданнях з картами. Тобто, даючи відповіді на тест, який містить лише завдання закритого типу, здобувачі базової середньої освіти отримують вищі результати, ніж коли вони дають відповіді на тест, який містить лише завдання відкритого типу. А поєднання в тесті завдань закритого і відкритого типів дає об'єктивніші дані щодо рівня навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти.

#### **4.5. ПІДРУЧНИК ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ ДО ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ**

Запровадження в Україні ДПА у формі ЗНО на рівні базової середньої освіти (гімназії), проголошене у базових законах освітнього права в Україні «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) і яке планується ввести не раніше 2026-2027 навчального року, потребує розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення.

У гімназійній освіті підручник є стрижневим компонентом дидактичних систем і тому він може стати ефективним засобом підготовки випускників гімназії до складання ДПА у формі ЗНО. Адже, підручник створюється на основі навчальних програм предметів, що реалізують зміст відповідних освітніх галузей Державного стандарту базової середньої освіти, який, у свою чергу, визначає вимоги до обов'язкових освітніх результатів навчання здобувачів освіти. Тобто, підручник є засобом формування предметної і ключових компетентностей, а тому й також ефективним інструментом у підготовці здобувачів освіти до підсумкової атестації, метою якої є виявлення рівнів сформованості у здобувачів гімназії відповідних компетентностей [74, с. 79].

Аналіз сучасних підручників географії, фізики та історії України для 9 класу [75-91] з позиції реалізації в них компетентнісного підходу показав, що компетентнісний, а також особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, на яких ґрунтується Державний стандарт базової середньої освіти, досить вдало реалізуються в них через систему вправ і завдань. Наприклад, у підручниках географії містяться *творчі запитання і завдання*, в яких здобувачі освіти повинні запропонувати

---

свої шляхи розв'язання певних проблем, наприклад, щодо вирішення проблеми дефіциту паливних ресурсів в Україні [83, с. 77], «відтоку мізків» з країни [77, с. 250] тощо; *завдання-роботи з Інтернетом* («Використовуючи ресурси Інтернету, підготуйте розповідь про стан легкої промисловості в Тайвані та Пакистані» [83, с. 141]); *запитання і завдання на екологічну безпеку, громадянську відповідальність* тощо («Влаштуйте з однокласниками змагання еко-ідей «Будуймо еко-Україну». Запропонуйте ідею щодо покращання екологічного стану навколишнього середовища» [76, с. 260]); *завдання-роботи в групах* («Складіть перелік продукції електронної промисловості, якою ви користуєтеся вдома чи під час навчання в школі, за групами призначення<...>» [76, с. 162]) та ін. завдання.

У підручниках фізики для 9 класу компетентнісний підхід реалізується через *систему творчих завдань* («Продумайте та запишіть план проведення експериментів із дослідження умов виникнення індукційного струму в замкненій котушці для випадків, коли дві котушки надіто на спільне осердя. За можливості проведіть експерименти. Сформулюйте висновки. <...>» [91]), *систему завдань і вправ «Формуємо компетентність»* («Я помірюю й зможу пояснити», «Я вмію досліджувати й експериментувати») та *навчальні проєкти* [79].

У підручниках історії України для 9 класу розташовані *завдання на формулювання оціночних суджень* («Висловіть судження щодо діяльності М. Гулака, У. Кармалюка, М. Костомарова, І. Котляревського, Т. Шевченка. Складіть їхні історичні портрети» [85]), *творчі завдання з використанням Інтернету* [78], *завдання для роботи в групах* [88], *завдання на обґрунтування та доведення твердження* («Доведіть, що кріпацтво знищувало українських селян не тільки фізично, а й морально. Доведіть, що кріпацтво було основним гальмом індустриальної революції» [89]), *завдання-повідомлення* («Підготуйте повідомлення на тему «Чинники успішного економічного розвитку Південної України». Скориставшись схемою, складіть розповідь про розвиток торгівлі» [80]). У підручниках містяться практичні роботи, виконання яких формує у здобувачів освіти уміння працювати з джерелами і документами, що також є важливою складовою предметної та ключових компетентностей.

Ще одним важливим моментом підготовки здобувачів освіти до підсумкової атестації у будь-якій формі є системна робота учителів

---

---

і здобувачів освіти з основними формами завдань, що будуть використовуватися під час підсумкового контролю [74, с. 80].

Практика показує, що навіть у здобувачів 10-11 класів здатність до усвідомленої самоосвіти традиційно є недостатньо високою і потребує стимулювання [92]. Саме тому, й підготовка до підсумкової атестації випускників гімназії, на нашу думку, повинна здійснюватися під керівництвом педагога-наставника на всіх етапах освітнього процесу (як під час вивчення нового матеріалу, так і під час його закріплення та перевірки, зокрема, й за допомогою тестових завдань для поточного та тематичного контролю).

При цьому особлива увага має приділятися організації діяльності вчителя щодо дидактично виваженого використання тестових технологій, що включає добір та/або самостійне створення тестових завдань різних форм та формування у здобувачів освіти навичок роботи з тестовими завданнями у форматі ЗНО, зокрема, ознайомлення їх із відповідними процедурами й алгоритмами виконання завдань різних форм та правилами оформлення робіт, виявлення типових й індивідуальних помилок та проведення відповідної роботи для усунення цих помилок [93].

Питання щодо доцільності використання в гімназії інструментарію ЗНО для випускників повної загальної середньої освіти потребує додаткового вивчення (зокрема, щодо відповідності змісту й форми подання тестових завдань цій освітньо-віковій групі здобувачів), проте він може слугувати орієнтиром під час побудови системи завдань для державної підсумкової атестації здобувачів базової освіти [74, с. 80].

Аналіз характеристик сертифікаційних робіт ЗНО-2020 з географії, фізики та історії України дав можливість виявити, що переважну більшість завдань в них складають завдання закритої форми: у тесті ЗНО з фізики їх було 63%, з географії — 89%, з історії України — 100% (відповідно завдань відкритої форми у тесті ЗНО з фізики нараховувалося 37%, з географії — 11%, з історії України — 0%) (табл. 4.5).

## Кількість тестових завдань різних форм у тестах ЗНО-2020

Форми тестових завдань	Предмети						
	Українська мова і література	Історія України	Математика	Біологія	Географія	Хімія	Фізика
Завдання з вибором однієї правильної відповіді	28	46	20	38	36	34	20
Завдання з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповіді	-	4	-	4 <sup>8</sup>	6	-	-
Завдання на встановлення відповідності («логічні пари»)	5	6	4	8	6	4	4
Завдання на встановлення правильної послідовності	-	4	-	-	-	-	-
Завдання відкритої форми з короткою відповіддю	-	-	8	-	6	14	14
Завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю	1	-	3	-	-	-	-
<b>Усього</b>	<b>34</b>	<b>60</b>	<b>35</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>52</b>	<b>38</b>

7 Таблицю складено з використанням даних «Офіційного звіту про проведення в 2020 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти» (Київ, 2020. Том 2. 358 с.) [94, с. 6, 39, 189, 213, 247, 278-279, 307].

8 У тестах ЗНО з біології замість завдань з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповідей є завдання «з вибором трьох правильних відповідей із трьох груп запропонованих варіантів відповідей». У цих завданнях здобувач освіти повинен в кожній із трьох груп (колонок) запропонованих варіантів відповідей вибрати по одній правильній відповіді.

---

При цьому переважну більшість завдань становлять завдання з вибором однієї правильної відповіді: у тесті ЗНО з фізики їх було 53%, з географії — 67%, з історії України — 77% (див табл. 4.5). Також було з'ясовано, що у тестах ЗНО з географії та фізики відсутні завдання на встановлення правильної послідовності, а в тестах ЗНО з історії України — завдання відкритої форми з короткою відповіддю. Також до тестів ЗНО з географії, фізики та історії України не включено завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю, які традиційно використовуються в тестах з української мови і літератури та математики.

Аналіз чинних підручників географії, фізики та історії України для 9 класу щодо розміщення в них тестових завдань тих форм, які традиційно використовуються у тестах відповідних предметних ЗНО випускників 11 класу, подано у табл. 4.6.

З табл. 4.6 видно, що у підручниках географії найбільша кількість тестових завдань (50) вміщена у підручнику авторів О. Ф. Надтоки і О. М. Топузова [83]. Усі ці тестові завдання розташовані під рубрикою «Мої компетентності: самоперевірка знань і досягнень», яка розміщується після кожного розділу підручника. У кожній такій рубриці нараховується від 5 до 18 тестових завдань. При цьому тестові завдання представлені різними формами. Серед них 52% складають завдання відкритої форми з короткою відповіддю (див. табл. 4.6). (У підручнику міститься також 28% завдань з вибором однієї та 18% з вибором кількох правильних відповідей та 2% завдань на встановлення відповідності (див. табл. 4.6)).

У підручнику авторів В. М. Бойко та ін. [76], як і в підручнику авторів О. Ф. Надтоки і О. М. Топузова [83], тестові завдання розташовані майже після кожного розділу під рубрикою «Запитання і завдання для самоконтролю навчальних досягнень». У кожній такій рубриці подано по 10-11 тестових завдань. У цілому в підручнику нараховується 66% завдань з вибором однієї правильної відповіді, 9% на встановлення відповідності, 7% на встановлення правильної послідовності та 18% завдань відкритої форми з короткою відповіддю (див. табл. 4.6). У підручнику є також три географічні задачі (7%) (див. табл. 4.6). Вони розміщені під рубрикою «Географічна задача» і передбачають здійснення здобувачами освіти математичних розрахунків. Наприклад, за даними запасів нафти в усьому світі та щорічного його видобутку обчислити на скільки років вистачить світових запасів нафти за умов збереження сучасного рівня її видобутку та з урахуванням зростання видобутку на 2% за рік [76, с. 95].

## Розподіл тестових завдань різних форм у чинних підручниках для 9 класу

Форми завдань	Підручники															
	Географія						Фізика				Історія України					
	Гілберт Т. Г. [та ін.] [77]	Кобернік С. Г., Ко-валенко Р. Р. [81]	Масляк П. О., Ка-піруліна С. Л. [82]	Надтока О. Ф., Топузов О. М. [83]	Пестушко В. Ю. [та ін.] [84]	Бар'яхтар В. Г. [та ін.] [91]	Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О. [79]	Сиротюк В. Д. [87]	Бурнейко І. О. [та ін.] [80]	Власов В. С. [75]	Гісем О. В., Мар-тинюк О. О. [78]	Пометун О. І. [та ін.] [85]	Рєсєнт О. П., Малий О. М. [86]	Сорочинська Н. М., Гісем О. О. [88]	Струкєвич О. К. [89]	Турченко Ф. Г., Мороко В. М. [90]
Завдання з вибором однієї правильної відповіді	29	-	26	14	-	37	55	118	-	71	-	-	-	-	-	-
Завдання з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів відповіді	-	-	6	9	-	-	-	2	-	61	-	7	-	-	-	-
Завдання на встановлення відповідності («логічні пари»)	4	2	8	1	-	8	2	-	-	19	-	1	-	-	-	-
Завдання на встановлення правильної послідовності	3	-	-	-	-	-	-	-	-	14	-	1	-	-	-	-
Завдання відкритої форми з короткою відповіддю	8	-	-	26	-	32	14	-	-	19	-	-	-	-	-	-
серед яких: предметні задачі	3	-	-	-	-	24	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-

---

---

У підручнику авторів П. О. Масляка і С. Л. Капіруліної [82] тестові завдання розташовані в Додатку 5 «Підсумкові тестові завдання», де подано 2 варіанти тестів по 20 завдань в кожному. Розподіл тестових завдань за формами в них такий: 65% завдань з вибором однієї та 15% з вибором кількох правильних відповідей та 20% на встановлення відповідності (див. табл. 4.6).

Взагалі в усіх шести проаналізованих нами підручниках географії для 9 класу міститься велика кількість запитань і завдань відкритої форми з короткою або розгорнутою відповіддю після відповідних тем або розділів, а в деяких [81; 82; 83] і в змісті параграфів. Проте, на відміну від тестових завдань ЗНО, вони не передбачають розв'язування географічної задачі й тому нами не були включені до табл. 4.6.

Щодо підручників фізики для 9 класу, то у всіх підручниках, які використовуються в освітній практиці, містяться тестові завдання, що представлені окремими рубриками: «Завдання для самоперевірки» [91], «Перевірте себе» [79], «Тестові завдання» [87]. Усі тестові завдання подаються після логічно завершених блоків навчального матеріалу (розділів) та виконують дидактичну функцію організації самоконтролю результатів навчальної діяльності здобувачів освіти.

Тести сформовані за структурою, що в цілому відповідає формату ЗНО, та включають завдання з вибором однієї правильної відповіді, «логічні пари», завдання відкритої форми з короткою відповіддю. Найбільш оптимально у цьому контексті сформовано тестові завдання у підручнику В. Бар'ярхтара та ін. [91]: 48% завдань з вибором однієї правильної відповіді, 42% завдань відкритої форми з короткою відповіддю та 10% завдань на встановлення відповідності («логічні пари») (див. табл. 4.6).

У підручниках фізики переважна більшість тестових завдань становлять завдання з вибором однієї правильної відповіді із чотирьох запропонованих варіантів: 37 завдань (48%) [91], 55 (77%) [79] та 118 (98%) [87]. Найменш представлені завдання на встановлення відповідності («логічні пари») (у підручнику В. Бар'ярхтара та ін. [91] їх 8, а в підручнику Т. Засекіної та Д. Засекіна [79] — 2), а також на вибір кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів (два у підручнику В. Сиротюка [87]) (див. табл. 4.6).

Тести в підручниках фізики мають свої особливості щодо дидактичних функцій. Зокрема, в підручнику В. Бар'ярхтара та ін. [91] вказано форми завдань та кількість балів, яку здобувачі освіти можуть отримати за їх виконання (наприклад, «Завдання 1—7 містять тільки

---

одну правильну відповідь» [91, с. 258]). У підручнику Т. Засекіної та Д. Засекіна [79] завдання в тестах розміщено за рівнями складності (А — початковий, В — середній, С — достатній), що розширює їх можливості у забезпеченні диференціації навчання фізики. У підручнику В. Сиротюка [87] запропоновано два варіанти тестових завдань до кожного з розділів, що забезпечує можливості їх використання не тільки для самоконтролю, а, й, наприклад, для тематичного оцінювання.

У підручниках В. Бар'ярхтара та ін. [91], Т. Засекіної та Д. Засекіна [79] більшу частину тестових завдань відкритої форми з короткою відповіддю складають розрахункові фізичні задачі: відповідно 75% і 93%, а в підручнику В. Сиротюка [87] наявні лише тестові завдання закритої форми (див. табл. 4.6).

Серед проаналізованих підручників з історії України для 9 класу лише у двох наявні тестові завдання. У підручнику В. Власова [75] тести як цілісна структура входять до складу вправ для підсумкового контролю кожного з розділів, а окремі тестові завдання включено до вправ у параграфах. У цьому підручнику представлені завдання з вибором однієї (71 завдання або 39%) та кількох правильних відповідей (61 завдання або 33%), завдання на встановлення відповідності (19 завдань або 10%) та правильної послідовності (14 завдань або 8%), завдання відкритої форми з короткою відповіддю (19 завдань або 10%) (див. табл. 4.6). Запропоновані тести за структурою та формами завдань відповідають тестам ЗНО з історії України.

У підручнику О. Реєнта та О. Малій [86] подано 7 тестових завдань з множинним вибором та по одному завданню на встановлення відповідності та правильної послідовності (див. табл. 4.6), які включено до вправ для підсумкового самоконтролю наприкінці розділів.

Таким чином, у всіх підручниках фізики для 9 класу, переважній більшості підручників географії для 9 класу та двох підручниках з історії України наявні тести в системі вправ для організації самоконтролю та тематичного оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. При цьому в окремих підручниках автори подають цілісні тести, що містять основні форми тестових завдань, які використовуються під час проведення зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти. Відповідно, працюючи з цими підручниками, здобувачі гімназії розвиватимуть навички роботи з тестами, що стане їм у нагоді під час складання підсумкової атестації, в тому числі й ЗНО.



---

Аналіз підручників фізики, географії та історії для 9 класу країн близького зарубіжжя дав можливість зробити висновок, що тестові завдання в них не охоплені всіма формами, які використовуються під час проведення їх підсумкових атестацій, зокрема із зовнішнього незалежного оцінювання, та представлені здебільшого завданнями закритої форми з вибором однієї або кількох правильних відповідей [55, с. 111]. Це, на нашу думку, недостатньо розвиває відповідні вміння та навички здобувачів освіти щодо роботи з тестовими завданнями різних форм. При цьому ці підручники характеризуються потужним дидактичним потенціалом у забезпеченні формування предметних та ключових компетентностей здобувачів базової освіти, що представлено розміщенням в них достатньої кількості проблемних, дослідницьких і творчих завдань та навчальних проєктів [55, с. 111].

Отже, підручник для закладів базової середньої освіти може бути інструментом підготовки здобувачів гімназійної освіти до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

Проте треба враховувати обмежені можливості підручника у формуванні навичок виконання тестових завдань різних форм. Адже, сучасний підручник виконує багато дидактичних функцій, а через обмежені обсяги він не може містити велику кількість різнопланових завдань і вправ. Наприклад, сучасні українські підручники з природничих і суспільствознавчих предметів для 9 класу містять порівняно незначну кількість тестових завдань. Також не в усіх підручниках подані усі основні форми тестових завдань. Домінуючою формою завдань в них є завдання з вибором однієї правильної відповіді (від 30% до 98%).

Однієї із світових тенденції ЗНО випускників повної загальної середньої освіти, зокрема країн Європи, є поступове зменшення частки завдань закритої форми, в тому числі й завдань з вибором однієї правильної відповіді, та збільшення кількості завдань відкритої форми [65, с. 371-372]. Адже саме тестові завдання відкритої форми, в яких здобувач освіти самостійно формулює відповіді, дають точніші результати про рівень освітніх досягнень здобувача, на відміну від завдань закритої форми, зокрема, завдань з вибором однієї правильної відповіді, в яких обрання правильної відповіді інколи зводиться до простого вгадування.

Підручник як стрижневий елемент дидактичної системи має більш гнучко реагувати на такі зміни та забезпечувати ознайомлення здобувачів освіти з різними формами тестових завдань.

---

Саме тому, у сучасних умовах підручник повинен розглядатися лише як складова навчально-методичного комплексу, який міститиме також спеціально розроблені навчальні посібники для підготовки здобувачів гімназії до ЗНО, електронні освітні ресурси, що будуть забезпечувати дистанційне тестування, тощо. І лише навчально-методичний комплект може бути інструментом підготовки до запровадження нової форми підсумкового оцінювання та моніторингу навчальних досягнень здобувачів базової освіти.

## Література до розділу

1. Науменко С. Особливості застосування зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти у зарубіжних країнах. *Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи* : збірник наукових матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (10-11 жовтня 2019 року, м. Глухів). Суми : Вінниченко М.Д., 2019. С. 77-82. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717591/> (дата звернення: 01.12.2020).
2. Науменко С. О. Вітчизняний та зарубіжний досвід реалізації сертифікаційного оцінювання здобувачів середньої освіти в умовах пандемії COVID-19. *Science and Practice: Implementation to Modern Society* : Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference (August 16-18, 2020). Manchester, Great Britain : Peal Press Ltd., 2020. P. 44-53. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721643/> (дата звернення: 01.12.2020).
3. Науменко С. Зовнішнє оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти: зарубіжний досвід. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізаційному світі* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 07-08 червня 2018 р.). Київ-Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2018. С. 116—118. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711138/> (дата звернення: 01.12.2020).
4. Новый формат итоговой аттестации учащихся 9 классов. *Министерство образования и науки Республики Казахстан* : сайт. Дата публикации: 12 февраля 2020. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/pavlodar-edu/press/news/details/novyy-format-itogovoy-attestacii-uchashchih-sya-9-klassov?lang=ru> (дата обращения: 01.12.2020).

- 
5. Инновационный центр развития образования Павлодарской области : сайт. URL: <https://www.icrov-pvl.gov.kz/index> (дата обращения: 01.12.2020).
  6. Итоговая аттестация обучающихся [Презентация]. *Инновационный центр развития образования Павлодарской области* : сайт. Дата публикации: 27 января 2020. URL: <https://www.icrov-pvl.gov.kz/loader/fromorg/4/60> (дата обращения: 01.12.2020).
  7. Спецификация итоговой аттестации по предмету «Биология». 9 класс / Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы». г.Нур-Султан, 2019. 17 с. *Инновационный центр развития образования Павлодарской области* : сайт. Дата публикации: 27 января 2020. URL: <https://www.icrov-pvl.gov.kz/loader/fromorg/4/60> (дата обращения: 01.12.2020).
  8. Спецификация итоговой аттестации по предмету «Физика». 9 класс / Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы». г.Нур-Султан, 2019. 20 с. *Инновационный центр развития образования Павлодарской области* : сайт. Дата публикации: 27 января 2020. URL: <https://www.icrov-pvl.gov.kz/loader/fromorg/4/60> (дата обращения: 01.12.2020).
  9. Спецификация итоговой аттестации по предмету «Химия». 9 класс / Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы». г.Нур-Султан, 2019. 18 с. *Инновационный центр развития образования Павлодарской области* : сайт. Дата публикации: 27 января 2020. URL: <https://www.icrov-pvl.gov.kz/loader/fromorg/4/60> (дата обращения: 01.12.2020).
  10. Спецификация итоговой аттестации по предмету «География». 9 класс / Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы». г.Нур-Султан, 2019. 13 с. *Инновационный центр развития образования Павлодарской области* : сайт. Дата публикации: 27 января 2020. URL: <https://www.icrov-pvl.gov.kz/loader/fromorg/4/60> (дата обращения: 01.12.2020).
  11. Науменко С. Зарубіжний досвід використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки здобувачів базової середньої освіти до зовнішнього незалежного оцінювання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2019.

- 
- Вип. 23. С. 192—207. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719002/> (дата звернення: 01.12.2020).
12. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений». Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки : сайт. URL: <http://www.fipi.ru/> (дата обращения: 01.12.2020).
  13. ГИА9. Официальный информационный портал государственной итоговой аттестации : сайт. URL: <http://gia.edu.ru/ru/> (дата обращения: 01.12.2020).
  14. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2020 году основного государственного экзамена по географии, подготовлена Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Федеральный институт педагогических измерений». Москва, 2020, 7 с. ГИА9. Официальный информационный портал государственной итоговой аттестации : сайт. URL: [http://gia.edu.ru/ru/graduates\\_classes/preparing/demonstration/](http://gia.edu.ru/ru/graduates_classes/preparing/demonstration/) (дата обращения: 01.11.2020).
  15. Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը : website. URL: <http://www.atc.am/> (accessed on: 01.12.2020). (in Armenian).
  16. «Քիմիա» առարկայի 9-րդ դասարանի ավարտական քննության ուղեցույց. (2019-2020 ուսումնական տարվա 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների ուղեցույցներ. Քիմիա). Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը : website. URL: <http://www.atc.am/files/uxecujcner/2019-20/9-rd%20das/Qimia%20uxec%209-rd%202020.pdf> (accessed on: 01.12.2020). (in Armenian).
  17. «Աշխարհագրություն» առարկայի 9-րդ դասարանի ավարտական քննության ուղեցույց. (2019-2020 ուսումնական տարվա 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների ուղեցույցներ. Աշխարհագրություն). Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը : website. URL: <http://www.atc.am/files/uxecujcner/2019-20/9-rd%20das/Ashxarh%20uxec%209-2020.pdf> (accessed on: 01.12.2020). (in Armenian).
  18. Ուղեցույց. 9-րդ դասարանի ավարտական քննության. (2019-2020 ուսումնական տարվա 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների ուղեցույցներ. Ֆիզիկա). Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը : website. URL: <http://www.atc.am/files/uxecujcner/2019-20/9-rd%20das/Fizika%20uxec%209-2020.pdf> (accessed on: 01.12.2020). (in Armenian).

- 
19. Կենսաբանություն. 9-րդ դասարանի ավարտական քննության ուղեցույց. (2019-2020 ուսումնական տարվա 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների ուղեցույցներ. Կենսաբանություն). Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը : website. URL: <http://www.atc.am/files/uxecujcner/2019-20/9-rd%20das/Kensab%20uxec%209-2020.pdf> (accessed on: 01.12.2020). (in Armenian).
  20. ORE. Ośrodek Rozwoju Edukacji : website. URL: <https://www.ore.edu.pl/> (accessed on: 01.12.2020). (in Polish).
  21. CK. Centralna Komisja Egzaminacyjna : website. URL: <https://cke.gov.pl/> (accessed on: 01.12.2020). (in Polish).
  22. Informator o egzaminie ósmoklasisty z chemii od roku szkolnego 2021/2022 / Centralna Komisja Egzaminacyjna. Warszawa, 2020. 80 s. URL: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_E8\\_chemia\\_100.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_E8_chemia_100.pdf) (accessed on: 01.12.2020). (in Polish).
  23. Informator o egzaminie ósmoklasisty z geografii od roku szkolnego 2021/2022 / Centralna Komisja Egzaminacyjna. Warszawa, 2020. 80 s. URL: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_E8\\_geografia\\_100.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_E8_geografia_100.pdf) (accessed on: 01.12.2020). (in Polish).
  24. Informator o egzaminie ósmoklasisty z fizyki od roku szkolnego 2021/2022 / Centralna Komisja Egzaminacyjna. Warszawa, 2020. 92 s. URL: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_E8\\_fizyka\\_100.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_E8_fizyka_100.pdf) (accessed on: 01.12.2020). (in Polish).
  25. Informator o egzaminie ósmoklasisty z biologii od roku szkolnego 2021/2022 / Centralna Komisja Egzaminacyjna. Warszawa, 2020. 72 s. URL: [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_E8\\_biologia\\_100.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_E8_biologia_100.pdf) (accessed on: 01.12.2020). (in Polish).
  26. Науменко С. О. Перспективи зовнішнього незалежного оцінювання на рівні базової середньої освіти в Україні у векторах європейського досвіду. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 5—15. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715507/> (дата звернення: 01.12.2020).
  27. Coimisiún Na Scrúduithe Stáit. State Examinations Commission : website. URL: <https://www.examinations.ie/> (accessed on: 01.12.2020). (in English).
  28. Studyclix : website. URL: <https://www.studyclix.ie/> (accessed on: 01.12.2020). (in English).
  29. AQA Realising potential : website. URL: <https://www.aqa.org.uk/> (accessed on: 01.12.2020). (in English).

- 
30. CEA Rewarding Learning. Council for the Curriculum, Examinations and Assessment : website. URL: <http://ccea.org.uk/> (accessed on: 01.12.2020). (in English).
  31. План заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 року № 903-р. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  32. Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.2014 № 1547. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0157-15#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  33. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 01.12.2020).
  34. Кашина Г. С., Сергієнко В. П. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій : навч. посіб. Луцьк, 2010. 115 с. URL: [http://moodle.ndu.edu.ua/pluginfile.php/889/mod\\_page/content/1/ZNO.pdf](http://moodle.ndu.edu.ua/pluginfile.php/889/mod_page/content/1/ZNO.pdf) (дата звернення: 01.12.2020).
  35. Жук Ю. О. Зовнішнє незалежне оцінювання як складова системи оцінювання якості освіти: соціально-педагогічні ризики. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Ін-ту педагогіки за 2008 рік* : інформаційне видання. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 115-117. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3017/> (дата звернення: 01.12.2020).
  36. Secondary Education System. *International Student* : website. URL: [https://www.internationalstudent.com/study\\_uk/education\\_system/secondary\\_education/](https://www.internationalstudent.com/study_uk/education_system/secondary_education/) (accessed on: 01.12.2020). (in English).
  37. ЗНО: підсумки та перспективи. *Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва* : веб-сайт. URL: <https://dif.org.ua/article/zno-pidsumki-ta-perspektivi> (дата звернення: 01.12.2020).
  38. ЗНО в Україні (історична довідка). *Євро Освіта. Центр міжнародних проєктів «Євроосвіта»* : веб-сайт URL: <http://euroosvita.net/index.php/?category=17&id=1128> (дата звернення: 01.12.2020).
  39. Філіппова В. Д. Освітнє право як галузь законодавства України. *Правові новели*. 2014. № 2. С. 91-96. URL: <http://www.mubip.org.ua/wp-content/uploads/2016/01/211.pdf> (дата звернення: 01.12.2020).

- 
40. Шаповал Р. В. Правове регулювання освіти в Україні. *Форум права*. 2011. № 1. С. 1110-1115. URL: <https://bit.ly/3saz8hQ> (дата звернення: 01.12.2020).
  41. Киричук А. С., Кацара Н. В. Аналіз загальних положень Закону України «Про вищу освіту». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 18 : Економіка і право* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 27. С. 289-293. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/17794/1/Kyrychuk.pdf> (дата звернення: 01.12.2020).
  42. Сисоева С. О., Мосьпан Н. В. Новий Закон України «Про вищу освіту»: нововведення та ризики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2015. № 43. С. 16-19. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdrp\\_pp\\_2015\\_43\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdrp_pp_2015_43_5) (дата звернення: 01.12.2020)
  43. Довіра суспільства — вагомий чинник збереження ЗНО, — Вадим Карандій / спілкувався Дмитро Шулікін, «Освіта України». *Педагогічна преса. Все про освіту України* : веб-сайт. URL: <https://pedpresa.com.ua/165518-dovira-suspilstva-vagomyj-chnnyk-zberezhennya-zno-vadyum-karandij.html> (дата звернення: 01.12.2020).
  44. Сидоренко О. Зовнішнє незалежне оцінювання в контексті підвищення якості освіти. *Український соціологічний журнал*. 2012. № 1-2. С. 21-26. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrsocj\\_2012\\_1-2\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrsocj_2012_1-2_6) (дата звернення: 01.12.2020).
  45. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 № 651-XIV. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  46. Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  47. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. № 1312. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1312-2005-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.12.2020).

- 
48. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 04 липня 2005 р. № 1013/2005. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  49. Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України : Наказ МОН України від 01.02.2006 р. №71. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-06#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  50. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  51. Про затвердження нормативно-правових актів щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.11.2013 № 1573. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2018-13#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  52. Про упорядкування умов оплати праці працівників Українського центру оцінювання якості освіти та регіональних центрів оцінювання якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 18 листопада 2015 р. № 985. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/985-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  53. Про затвердження Порядку залучення педагогічних, наукових, науково-педагогічних працівників та інших фахівців до проведення зовнішнього незалежного оцінювання : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 квітня 2 р.015 № 222. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/222-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
  54. Головка С. Г. Особливості та перспективи розбудови нормативно-правового забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання в Україні. *Наукові праці Національного авіаційного університету. Серія : Юридичний вісник «Повітряне і космічне право»*. Київ: НАУ, 2018. № 4(49). С. 64–73. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/714823/> (дата звернення: 01.12.2020).
  55. Головка С. Г., Науменко С. О. Сучасний підручник близького зарубіжжя у контексті запровадження зовнішнього оцінювання здобувачів гімназійної освіти. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук.



- 
- праць/ ред. кол.; голов. ред. О.М. Топузов. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 104-117. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/713290/> (дата звернення: 01.12.2020).
56. Кодекс Республіки Молдова об освіті. Кодекс № 152 от 17.07.2014. *Государственный реестр правовых актов Республики Молдова* : сайт. URL: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=110112&lang=ru](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ru) (дата звернення: 01.12.2020).
57. Об освіті : Закон Республіки Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III ЗРК (с изменениями и дополнениями по состоянию на 07.07.2020 г.). *Юрист* : сайт. URL: [https://online.zakon.kz/document/?doc\\_id=30118747#pos=4;-104](https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747#pos=4;-104) (дата звернення: 01.12.2020).
58. Кодекс Республіки Беларусь об Образовании. Кодекс № 243-З от 13.01.2011 г. *Kodeksy-by.com* : сайт. URL: [https://kodeksy-by.com/kodeks\\_ob\\_obrazovanii\\_rb.htm](https://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb.htm) (дата звернення: 01.12.2020).
59. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-ІХ. *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 01.12.2020).
60. Державна підсумкова атестація. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/derzhavna-pidsumkova-atestatsiya> (дата звернення: 01.12.2020).
61. Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року / Міністерство освіти і науки України, Міжнародний фонд «Відродження», Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 78 с. *Український центр оцінювання якості освіти* : веб-сайт. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523\\_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan\\_UTSOYAO.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf) (дата звернення: 01.12.2020).
62. Лукіна Т. О. Мета як основа для визначення моделі державної підсумкової атестації випускників основної школи. *The 12th International scientific and practical conference «Impact of modernity on science and practice» (13-14 April, 2020, Edmonton, Canada)*. Edmonton, Canada : Bookwire by Bowker, 2020, р. 450-453. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720073/> (дата звернення: 01.12.2020).
63. Ляшенко О. І. Моделі організації державної підсумкової атестації випускників гімназій. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік*. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 251-252. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719869/> (дата звернення: 01.11.2020).

- 
64. Науменко С. Особенности использования тестовых технологий в образовательном процессе в учреждениях общего среднего образования в Украине. *Cadrul didactic — promotor al politicilor educaționale : materialele conferinței științifice internaționale*, 11-12 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău : Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro»), 2019. P. 47-52. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717430/> (дата обращения: 01.12.2020).
65. Науменко С. О. Експериментальне дослідження залежності результатів моніторингу навчальних досягнень учнів від форми тестових завдань. *Сучасні наукові дослідження на шляху до євроінтеграції : матеріали міжнародного науково-практичного форуму (21-22 червня 2019 р.)*, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2019. Ч. 2. С. 371-373. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716746/> (дата звернення: 01.12.2020).
66. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина II. Математика / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 169 с. [207 с. із додатками]. URL: [http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/2019\\_ZVIT\\_MDYAPO\\_MATEMATYKA.pdf](http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/2019_ZVIT_MDYAPO_MATEMATYKA.pdf) (дата звернення: 01.12.2020).
67. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина III. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с. [340 с. із додатками]. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018\\_ZVIT\\_MDYAPO\\_CHYTANNYA\\_Sajt-1.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf) (дата звернення: 01.12.2020).
68. Дятлова К. Д., Михалева Т. Г. Исследование влияния разнообразия форм тестовых заданий на статистические характеристики теста. *Вопросы тестирования в образовании*. 2006. № 4. С. 65-75.
69. Карпова И. П. Сравнение открытых и выборочных тестов [Электронный ресурс]. *Открытое образование*. 2010. № 3. С. 32-38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sravnienie-otkrytyh-i-vyborochnyh-testov> (дата обращения: 01.12.2020).
70. Жук Ю., Ващенко Л. Вплив форми тестових завдань і профільної спеціалізації класів на результати виконання здобувачами серед-

- 
- ньої освіти тесту з біології. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 90—99. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716695/> (дата звернення: 01.12.2020).
71. Гривко А. В., Жук Ю. О. Використання засобів ІКТ у процесі експериментального дослідження емотивно-оцінного ставлення учнів до різних форм тестових завдань з української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 70. № 2. С. 285—297. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716143/> (дата звернення: 01.12.2020).
  72. Баранський Н. Н. Методика преподавания экономической географии. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1990. 303 с.
  73. Науменко С. О. Тестові завдання у формі зовнішнього незалежного оцінювання як інструмент аналізу особливостей освітнього процесу з географії в гімназії. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали Міжнар. наук. конф. 29-30 березня 2019 р., м. Дніпро. Частина I. Дніпро : СПД «Охотнік», 2019. С. 184-186. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715662/> (дата звернення: 01.12.2020).
  74. Головка С. Г., Науменко С. О. Підручник як інструмент підготовки випускників гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 74—92. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710738/> (дата звернення: 01.12.2020).
  75. Власов В. С. Історія України : підручник для 9 класу загальноосвіт. навч. закл. Київ : Літера ЛТД, 2017. 304 с.
  76. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Бойко В. М. та ін. Тернопіль : Підручники і посібники, 2017. 272 с. : іл.
  77. Гільберг Т. Г., Савчук І. Г., Сovenко В. В. Географія : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 288 с. : іл.
  78. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України : підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 288 с.
  79. Засекіна Т. М., Засекін Д. О. Фізика : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 272 с.
  80. Історія України : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / І. О. Бурнейко, Г. М. Хлібовська, М. Є. Крижановська, О. В. Наумчук. Тернопіль : Астон, 2017. 296 с.
  81. Кoberнік С. Г., Коваленко Р. Р. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2017. 288 с. : іл.
  82. Масляк П. О., Капіруліна С. Л. Географія : підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закладів. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. 272 с. : іл.

- 
83. Надтока О. Ф., Топузов О. М. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 208 с. : іл.
  84. Пестушко В. Ю., Уварова Г. Ш., Довгань А. І. Географія : підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 272 с. : іл.
  85. Пометун О. І., Гупан Н. М., Смагін І. І. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 288 с.
  86. Реєнт О. П., Малій О. М. Історія України : підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Київ : Генеза, 2017. 272 с.
  87. Сиротюк В. Д. Фізика : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 248 с.
  88. Сорочинська Н. М., Гісем О. О. Історія України : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2017. 272 с.
  89. Струкевич О. К. Історія України : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Грамота, 2017. 240 с.
  90. Турченко Ф. Г., Мороко В. М. Історія України : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 384 с.
  91. Фізика : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Г. Бар'яхтар, С. О. Довгий, Ф. Я. Божинова, О. О. Кірюхіна ; за ред. В. Г. Бар'яхтара, С. О. Довгого. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 272 с.
  92. Канчура О. Мовно-мовленнева підготовка учнів старшої школи до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 12. Ч. II. — С. 14-17. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/15020/1/%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D1%87%D1%83%D1%80%D0%B0.pdf> (дата звернення: 01.12.2020).
  93. Коваленко В. І. Підготовка учнів до ДПА та ЗНО: шляхи успішної реалізації. *Класна оцінка. Освітній портал* : веб-сайт. (опубліковано 23 січня 2017). URL: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/pidgotovka-uchniv—do-dpa-ta-zno-shlyakhi-uspishno.html> (дата звернення: 01.12.2020).
  94. Офіційний звіт про проведення в 2020 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2020. Том 2. 358 с. URL: [https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/09/ZVIT-ZNO\\_2020-Том\\_2.pdf](https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/09/ZVIT-ZNO_2020-Том_2.pdf) (дата звернення: 01.12.2020).

## ДОДАТКИ

Додаток А

### ТЕСТ (з географії)<sup>9</sup> (із завданнями закритого типу)

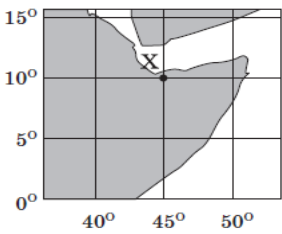
#### 1 варіант

Клас \_\_\_\_\_


**Стать Ч Ж** (обведіть відповідну букву)

Кожне завдання містить чотири варіанти відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть й обведіть літеру з правильним, на Вашу думку, варіантом відповіді.

1. Визначте географічні координати точки Х, що позначена на фрагменті карти.

<p>А. <math>10^{\circ}</math> пн. ш., <math>45^{\circ}</math> сх.д. Б. <math>10^{\circ}</math> пд. ш., <math>45^{\circ}</math> зх.д. В. <math>45^{\circ}</math> пн. ш., <math>10^{\circ}</math> сх.д. Г. <math>45^{\circ}</math> пд. ш., <math>10^{\circ}</math> зх.д.</p>	
--	---

2. Визначте абсолютну висоту (у метрах) точки А, де дві автомобільні дороги утворюють перехрестя:

<p>А. 145 Б. 147,5 В. 150 Г. 152,5</p>	 <p>Суцільні горизонталі проведені через 2,5 м</p>
--	---

<sup>9</sup> У тестах з географії тестові завдання взято із сертифікаційних робіт (тестів) з географії із Офіційних звітів про проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти.

- 
3. Дюни виникають в результаті:
    - А. руйнівної роботи льодовиків.
    - Б. руйнівної роботи підземних вод.
    - В. творчої роботи морів.
    - Г. творчої роботи вітру.
  
  4. Причиною припливів і відпливів у Світовому океані є
    - А. притягання Місяця та Сонця.
    - Б. нерівномірний річковий стік.
    - В. нерівномірне нагрівання земної поверхні.
    - Г. нахил земної осі до площини орбіти.
  
  5. Річки якого материка несуть свої води в усі чотири океани?
    - А. Австралії.
    - Б. Африки.
    - В. Євразії.
    - Г. Північної Америки.
  
  6. Що зумовило подібність зображень Кіліманджаро та Фудзіями на фотографіях і картинах відомих художників?
    - А. Вулканічне походження.
    - Б. Розташування в одній гірській системі.
    - В. Гострі піки вершин висотою понад 8000 м.
    - Г. Вологі екваторіальні ліси на всіх схилах.
  
  7. Чому Австралію можна назвати «Європою навпаки»?
    - А. У тектонічній будові материка немає платформ.
    - Б. На півночі континенту тепліше, ніж на півдні.
    - В. Річки завжди повноводні, а опадів випадає менше.
    - Г. Збереглися різні види копитних і хижих тварин.
  
  8. Визначте подібні риси рельєфу Південної Америки та Північної Америки.
    - А. Переважають низовини, розмежовані гірськими хребтами.
    - Б. Домінують плоскогір'я, гори простягаються в широтному напрямку.
    - В. Із заходу на схід низовини переходять у височини та високі гори.
    - Г. На заході простягаються високі гори, на сході переважають рівнини.

- 
- 
9. У якому напрямку посилюється континентальність клімату України?
- А. З півдня на північ.
  - Б. Зі сходу на захід.
  - В. З північного заходу на південний схід.
  - Г. З південного сходу на північний захід.
10. Де в Україні метеорологи реєструють найбільшу річну суму опадів?
- А. У північних районах Полісся.
  - Б. В Українських Карпатах.
  - В. На схилах Волинської височини.
  - Г. На схилах Приазовської височини.
11. Основним чинником розміщення сучасних підприємств чорної металургії в морських портах є
- А. комбінування із суднобудівними заводами.
  - Б. перенесення брудних виробництв на узбережжя.
  - В. потреба у водних ресурсах.
  - Г. орієнтація на імпорту руду.
12. Укажіть правильне твердження про населення країн «великої сімки».
- А. Низький рівень та високі темпи урбанізації.
  - Б. Низький і від'ємний показник природного приросту.
  - В. Переважання частки зайнятих у сільському господарстві.
  - Г. Незначна частка зайнятих у сфері послуг.

**ТЕСТ (з географії)**  
(із завданнями закритого типу)

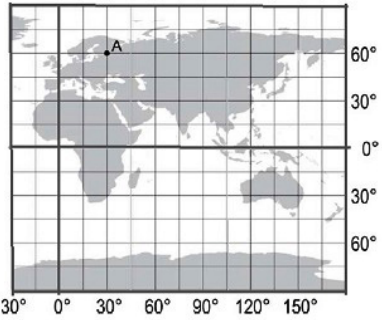
**2 варіант**

**Клас** \_\_\_\_\_

**Стать Ч Ж** (обведіть відповідну букву)

Кожне завдання містить чотири варіанти відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть й обведіть літеру з правильним, на Вашу думку, варіантом відповіді.

1. Визначте географічні координати точки А, що позначена на фрагменті карти.

<p>А. <math>30^{\circ}</math> пн. ш., <math>60^{\circ}</math> сх.д. Б. <math>30^{\circ}</math> пд. ш., <math>60^{\circ}</math> зх.д. В. <math>60^{\circ}</math> пн. ш., <math>30^{\circ}</math> сх.д. Г. <math>60^{\circ}</math> пд. ш., <math>30^{\circ}</math> зх.д.</p>	
--	--

2. Визначте абсолютну висоту (у метрах) точки, в якій розташований колодязь (К.):

<p>А. 140 Б. 142,5 В. 145 Г. 147,5</p>	 <p style="text-align: center;">Суцільні горизонталі проведені через 2,5 м</p>
--	--



- 
3. Що є основним чинником утворення яру?
- А. Робота вітру.
  - Б. Робота текучих вод.
  - В. Вплив льодовика.
  - Г. Вулканізм і землетруси.
4. Сила вітру залежить від
- А. відносної висоти місцевості.
  - Б. віддаленості суходолу від океану.
  - В. прозорості атмосфери.
  - Г. різниці атмосферного тиску.
5. Де зосереджені найбільші запаси прісної води на планеті?
- А. У водосховищах.
  - Б. У льодовиках.
  - В. У річках.
  - Г. В озерах.
6. Чому Перуанську течію з температурою води  $+22^{\circ}\text{C}$  називають холодною, а Північноатлантичну з температурою  $+2^{\circ}\text{C}$  — теплою?
- А. Перуанська течія сформувалася в Південній півкулі, а Північноатлантична — у Північній.
  - Б. Перуанська течія проходить біля узбережжя материка, а Північноатлантична перетинає океан.
  - В. Перуанська течія рухається з півдня на північ (до екватора), а Північноатлантична — з півдня на північ (від екватора).
  - Г. Перуанська течія несе холоднішу воду, ніж водна маса океану в цих широтах, а Північноатлантична — теплішу.
7. Чому на зволоження Південної Америки Атлантичний океан впливає більше, ніж Тихий?
- А. Західна частина материка отримує більше сонячного тепла, ніж східна.
  - Б. На заході материка простягаються високі гори, на сході — рівнини.
  - В. Біля західного узбережжя проходить тепла течія, а біля східного — холодна.
  - Г. Із заходу на материк приходять циклони, а зі сходу — антициклони.

- 
- 
- 8.** На території Євразії є всі кліматичні пояси Північної півкулі. Це пояснюється:
- А. Великою різноманітністю рельєфу.
  - Б. Великою площею материка.
  - В. Значною протяжністю з півдня на північ.
  - Г. Значною протяжністю із заходу на схід.
- 9.** Чому найбільші родовища гранітів і базальтів виявлено в Житомирській та Рівненській областях?
- А. Відбуваються інтенсивні процеси заболочення й торфонакопичення.
  - Б. Залишилися сліди геологічної роботи давнього льодовика.
  - В. Пролягає Альпійсько-Гімалайський складчастий пояс.
  - Г. Виходять на поверхню породи кристалічного фундаменту платформи.
- 10.** Якщо метеорологічна служба в січні повідомляє про переміщення на територію України антициклону з центральних районів Євразії, то слід очікувати:
- А. Морозної сонячної погоди.
  - Б. Відлиги, посилення вітру.
  - В. Хмарної погоди з мокрим снігом.
  - Г. Сильних снігопадів, хуртовини.
- 11.** Яка продукція виробляється на підприємствах лісопромислового комплексу майже в усіх обласних центрах України?
- А. папір.
  - Б. сірники.
  - В. меблі.
  - Г. целюлоза.
- 12.** Субурбанізація — це
- А. прискорений розвиток приміських зон великих міст.
  - Б. зростання міст в економічному та культурному житті суспільства.
  - В. збільшення кількості міст та їхніх розмірів.
  - Г. формування стійких економічних зв'язків між містами.

**ТЕСТ (з географії)**  
(із завданнями відкритого типу)

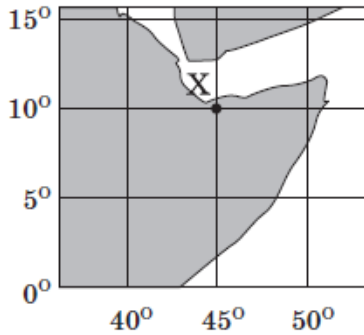
**1 варіант**

**Клас** \_\_\_\_\_

**Стать Ч Ж** (обведіть відповідну букву)

Дайте відповіді на запитання.

1. Визначте географічні координати точки X, що позначена на фрагменті карти. Запишіть свою відповідь. \_\_\_\_\_



2. Визначте абсолютну висоту (у метрах) точки А, де дві автомобільні дороги утворюють перехрестя. Запишіть свою відповідь. \_\_\_\_\_



- 
- 
3. Напишіть внаслідок чого виникають дюни. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Напишіть, що є причиною припливів і відпливів у Світовому океані.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Напишіть материк, річки якого несуть свої води в усі чотири океани. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Напишіть одну подібність Кіліманджаро та Фудзіями, яка зумовила схожість їх зображень на фотографіях і картинах відомих художників. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Напишіть, чому Австралію можна назвати «Європою навпаки». \_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

8. Напишіть, чим схожі рельєфи Південної Америки та Північної Америки. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Напишіть, у якому напрямку посилюється континентальність клімату України. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Напишіть, де в Україні метеорологи реєструють найбільшу річну суму опадів. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Напишіть один із основних чинників розміщення сучасних підприємств чорної металургії в морських портах. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Напишіть твердження, яким можна охарактеризувати населення країн «великої сімки». \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ТЕСТ (з географії)**  
(із завданнями відкритого типу)

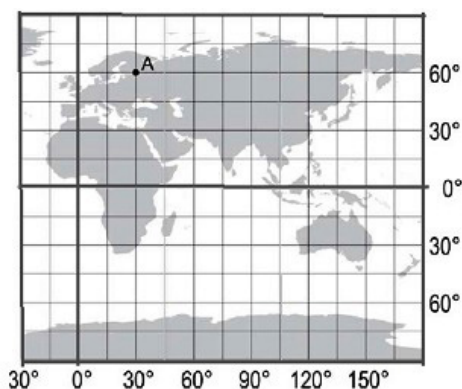
**2 варіант**

**Клас** \_\_\_\_\_

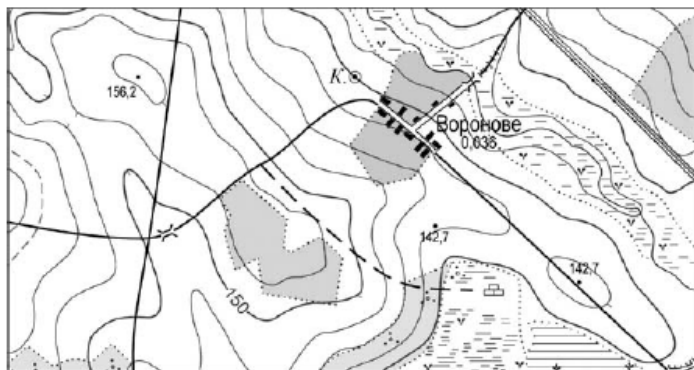
**Стать Ч Ж** (обведіть відповідну букву)

*Дайте відповіді на запитання.*

1. Визначте географічні координати точки А, що позначена на фрагменті карти. Запишіть свою відповідь. \_\_\_\_\_



2. Визначте абсолютну висоту (у метрах) точки, в якій розташований колодязь (К.). Запишіть свою відповідь. \_\_\_\_\_



Суцільні горизонталі проведені через 2,5 м

- 
- 
3. Напишіть, що є основним чинником утворення яру. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Напишіть від чого залежить сила вітру. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Напишіть, де на планеті Земля зосереджені найбільші запаси прісної води. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Перуанську течію з температурою води  $+22^{\circ}\text{C}$  називають холодною, а Північноатлантичну з температурою  $+2^{\circ}\text{C}$  — теплою. Напишіть, чому. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Напишіть причину, чому на зволоження Південної Америки Атлантичний океан впливає більше, ніж Тихий. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

8. На території Євразії є всі кліматичні пояси Північної півкулі. Напишіть, чим це можна пояснити. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

9. Напишіть, чому найбільші родовища гранітів і базальтів виявлено в Житомирській та Рівненській областях \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

10. Напишіть якої погоди слід очікувати, якщо метеорологічна служба в січні повідомляє про переміщення на територію України антициклону з центральних районів Євразії. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

11. Напишіть продукцію, яка виробляється на підприємствах лісопромислового комплексу майже в усіх обласних центрах України. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

12. Напишіть, що таке субурбанізація. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Ляшенко Олександр Іванович,  
Лукіна Тетяна Олександрівна,  
Жук Юрій Олексійович,  
Ващенко Лідія Семенівна,  
Головко Світлана Григорівна  
Гривко Антоніна Вікторівна,  
Науменко Світлана Олександрівна

**МЕТОДИ, ЗАСОБИ І ПРОЦЕДУРИ ДЕРЖАВНОЇ  
ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ  
ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ  
ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ**

*практичний посібник*

Обкладинка — Лук'яненко Л.  
Верстка — Коломієць А.

(Електронне видання)  
Обсяг вид. 11,062 авт. арк.

Віддруковано у ТОВ “КОНВІ ПРІНТ”.  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців,  
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції  
серія ДК №6115, від 29.03.2018 р.  
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12,  
тел. +38 044 332-84-73.