

КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У СИСТЕМІ ОСВІТИ США: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

Одним з пріоритетних завдань, що стоять сьогодні перед вітчизняною системою освіти, є її інтеграція до європейського та світового освітніх просторів. У зв'язку з цим особливо актуальною є необхідність врахування в процесі реформування вітчизняної освітньої системи тенденцій світового розвитку освіти в цілому, і системи контролю навчальних досягнень як її надзвичайно важливого елементу зокрема.

Провідним засобом контролю навчальних досягнень в освітніх системах західних країн є тести. Найбільше визнання тестова методика отримала в Нідерландах, Англії, Японії, Данії, Франції, Ізраїлі, Фінляндії, Канаді, Австралії, Новій Зеландії і особливо США. З початку сімдесятих років у цій країні було захищено сотні дисертацій з тестової проблематики, опубліковано тисячі статей, книг і монографій, налагоджений випуск спеціалізованих наукових журналів, перевірені знання мільйонів абітурієнтів і випускників ВНЗ. Щорічною перевіркою інтелектуальних здібностей і знань з використанням тестів охоплено практично всіх студентів вищих і учнів середніх навчальних закладів; знання і здібності учнів перевіряються за допомогою 47 мільйонів тестових бланків, що випускаються приблизно 400 тестовими компаніями [1].

Разом з тим у педагогічній літературі відзначається, що широке розповсюдження об'єктивних стандартизованих тестів та їх використання для підсумкового контролю породжує певні проблеми. Однією з таких проблем є негативний вплив тестів на процес навчання й викладання.

Передусім увагу дослідників привертають тести з високим статусом результатів («high-stakes tests»), тобто тести, результати яких, на думку студентів, викладачів, адміністраторів тощо, використовуються для ухвалення важливих рішень [7]. Прикладами таких тестів можуть бути тести, що

розробляються і проводяться компанією ETS, і за результатами яких абітурієнти зараховуються до американських коледжів і університетів. Дослідники прийшли до висновку, що такі тести значно впливають на процес навчання – явище, що розкривається у вислові «що тестуєш, те й отримуєш» («what you test is what you get») [5], за аналогією з відомим принципом торгівлі «what you see is what you get» – «що бачиш, те й отримуєш».

Для позначення такого впливу було впроваджено спеціальний термін «backwash» (або «washback» у прикладній лінгвістиці), який можна перекласти як «зворотній ефект», і яким позначають вплив, що здійснює перевірка навчальних досягнень на процес навчання й викладання [9]. Фахівці відзначають, що цей вплив може бути як позитивним («positive washback»), так і негативним («negative washback»), тобто перевірка навчальних досягнень може як сприяти навчанню і викладанню, так і завдавати шкоди [3].

У сучасних дослідженнях [3], [7], [8] та ін., відзначається, що негативний ефект іспитів на процес навчання і викладання може виявлятися у тому, що

- викладання предметів пристосовується до екзаменаційних потреб («навчання для тесту»);
- зміст навчальних планів і програм «звужується» за рахунок виключення з них того матеріалу, який не виноситься на іспит;
- надмірна увага приділяється формуванню умінь і навичок, необхідних для того, щоб успішно скласти іспит;
 - успішна задача іспиту стає самоціллю;
 - жорсткі рамки іспитів обмежують творчість викладачів і студентів;
 - іспити підвищують тривожність студентів, викликають негативні емоції.

Критика стандартизованих тестів в системі освіти США зумовила пошук таких методів, які дозволяють оцінити не тільки правильність одержаної відповіді, але й способи рішення, логіку міркувань, обґрунтованість думок і багато інших навчальних умінь, що неможливо оцінити за допомогою тестових завдань закритого типу. У зв'язку з цим фахівці відмічають тенденцію заміни

тестових процедур на педагогічне оцінювання («assessment» – «оцінювання, перевірка відповідності»). Розвиток теоретичних і практичних досліджень у цьому напрямі призвів до появи таких понять як «альтернативне оцінювання» («alternative assessment»), «автентичне оцінювання» («authentic assessment»), «навчальне оцінювання» («educative assessment»), «оцінювання діяльності» («performance assessment»), «оцінювання навчальних результатів» («outcome-based assessment») тощо. У той час, як ці підходи відрізняються в окремих деталях, їх об'єднують такі спільні риси:

- перехід від власне оцінки результатів навчання до виявлення чинників, що зумовили досягнення цих результатів; від пасивної ролі студента в процесі контролю до активного конструювання змісту відповіді; від оцінки окремих, ізольованих умінь до інтегрованої і міждисциплінарної оцінки;

- зміна характеру оцінок, основними особливостями яких стають: релевантна і значуща для учнів оцінка; орієнтація оцінки на стандарти, відомі студентам; оцінювання динаміки індивідуальних досягнень студентів;

- зміна форм контролю: використання завдань з певним контекстом (контекстуалізовані завдання); основна увага до комплексних умінь; від одноразової оцінки за допомогою одного вимірника (найчастіше тесту) до портфоліо (оцінці робіт, виконаних студентами за певний час);

- перехід від одновимірного до багатовимірного вимірювання: від оцінки тільки однієї характеристики навчальних досягнень до оцінки декількох характеристик одночасно;

- перехід від оцінки виключно індивідуальних досягнень студентів до оцінки досягнення групи студентів: оцінка умінь працювати в колективі; оцінка результатів групової роботи;

- увага до оцінювання індивідуальних досягнень студента по відношенню до самого себе, а не до інших студентів, спрямованість більше на допомогу студенту в навчанні, ніж на виставляння відміток, оцінювання більшою мірою компетентності, а не інтелектуального розвитку [2], [5], [6].

Педагогічне або процесуальне оцінювання [2], містить різноманітні процедури та підходи, зокрема: оцінювання розвитку, процесуальне оцінювання мислення, публічний іспит.

Оцінювання розвитку – це форма процесуального оцінювання, своєрідна спроба документування усієї інформації про реальний прогрес учня. Вона оцінює реальний прогрес удосконалення здібностей, а не рівень досягнень порівнянно з іншими учнями. В оцінюванні розвитку здебільшого використовується детальний список певних очікуваних чи бажаних поведінкових змін, які вважаються критеріями прогресу. Найчастіше використовуються так звані контрольні листи, які з певною послідовністю фіксують конкретні досягнення чи здібності у різних галузях.

Процесуальне оцінювання мислення – це форма процесуального оцінювання, яка вимагає від учнів відповідати на запитання, розв'язувати задачі, писати або виконувати інші види діяльності в умовах, наближених до життя. Метою є оцінювання розвитку когнітивних навичок у процесі їхньої природної демонстрації. Отже, необхідність оцінювання мисленнєвих здібностей вимагає створення природних умов, за яких можна спостерігати процес мислення.

Публічний іспит – це демонстрація своїх здібностей на публіці. Така процедура оцінювання підкреслює соціальну природу мислення і навчання. Прикладом публічного іспиту можуть бути усні іспити перед експертною комісією та наукові доповіді. Тут учень повинен уміти синтезувати свої знання, пояснювати і демонструвати їх у ситуації публічної оцінки.

Аналіз педагогічної літератури з питань організації тестування у системі освіти США свідчить про те, що в даний час стандартизовані тести застосовуються лише як один з методів перевірки. В процесі навчання широко використовуються нестандартизовані тести (тести, що розроблені самими викладачами), зокрема такі їх види як домашні тести («take-home tests») та тести з використанням довідкової літератури («open-book tests»). Перевагами першого виду згаданих тестів, на думку фахівців [4], є зменшення

психологічної напруги під час їх виконання, насамперед за рахунок відсутності жорсткого обмеження у часі виконання завдань. Разом з тим, викладач не може бути впевненим, що відповіді студента відображають його власні навчальні досягнення, тому домашні контрольні роботи рекомендується виконувати у парах або групах і розглядати як підготовку до більш формальної перевірки. Що стосується тестів з використанням довідкової літератури, їхньою перевагою також є зменшення психологічної напруги та розвиток здатності студентів *використовувати* знання, замість того, щоб просто *пригадувати* їх. З іншого боку, фахівці відзначають, що використання цього методу перевірки може сприяти поверховому засвоєнню знань і надає переваги більш слабким студентам.

Поряд з тестами для контролю навчальних досягнень використовуються результати спостережень викладачів за щоденною роботою студентів, і «зразки діяльності» («performance samples»), тобто матеріальні втілення навчальних досягнень студентів. Результати спостережень фіксуються у вигляді заповнення попередньо розроблених форм («developmental checklists»), а зразки діяльності (контрольні роботи, тести, твори домашні завдання, проекти, реферати, доповіді тощо) збираються студентом (за власним вибором чи за вказівкою викладача) до свого «досьє» або «портфолію». Таким чином створюється колекція робіт, що демонструє зусилля, прогрес і досягнення студента за певний період навчання (протягом вивчення певної теми, семестру, навчального року чи всього періоду навчання - наприклад, творчі письмові роботи чи проекти).

У типовому західному ВНЗ протягом тижня студент має лише 15-16 аудиторних годин, решту часу відведено на самостійну роботу. У зв'язку з цим для контролю самостійної роботи студентів у західних ВНЗ широко використовуються проектні форми роботи.

На думку дослідників [6], переваги використання портфолію і проектів як засобів контролю навчальних досягнень полягають у тому, що вони

- відображають комплексні навчальні цілі у вигляді компетенцій і сприяють їх досягненню;

- дають можливість виявити і оцінити ті уміння і навички, які неможливо виявити і оцінити за допомогою інших методів контролю;
- дають можливість оцінити як процес, так і результат навчання;
- побудовані на основі сучасних теорій навчання (студент – активний учасник навчального процесу).

Таким чином, аналіз досвіду організації контролю у системі освіти США свідчить, що фахівці приділяють багато уваги організації контролю навчальних досягнень за допомогою методів, що спрямовані на стимуляцію активної пізнавальної діяльності студентів, їхньої самостійної роботи, оцінювання динаміки індивідуальних досягнень і комплексних умінь студентів, тобто оптимальній реалізації навчальної і розвивальної функцій контролю. В умовах широкого впровадження тестування у вітчизняну систему освіти вартим уваги є також висновки дослідників щодо впливу, особливо негативного, що здійснюють стандартизовані тести на процес навчання. Врахування світових тенденцій у сфері організації контролю навчальних досягнень є необхідною умовою інтеграції вітчизняної системи освіти у світовий освітній простір і створення системи контролю навчальних досягнень на рівні світових стандартів.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Аванесов Вадим Сергеевич. – СПб., 1994. – 339 с.
2. Чорна Н.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.В. Чорна. – Житомир, 2005. – 20 с.
3. Alderson J.C., Wall D. Does washback exist? / J.C. Alderson, D. Wall // *Applied Linguistics*. – 1993. – № 14. – pp. 115-129.

4. Ebel R.L. Essentials of educational measurement / R.L Ebel, D.A. Frisbie – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986. – 312 p.
5. Hart D. Authentic assessment / Hart D. – Melno Park, California. – 1994. – 120 p.
6. Linn R.L. Measurement and assessment in teaching / R.L Linn, N.E. Gronlund. – Upper Saddle River: Merrill, 2000. – 574 p.
7. Madaus G.F. The influence of testing on the curriculum / G.F. Madaus // Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. – pp. 83-121.
8. Smith M.L. Put to the test: the effects of external testing on teachers M.L. Smith // Educational Researcher. – 1991. – № 20/5. – pp. 8-11.
9. Wall D. Impact and washback in language testing / D. Wall // Encyclopedia of Language and Education. Vol. 7: Language Testing and Assessment. – Kluwer Academic Publishers, 1997. – pp. 291-302.