

О. І. ЩЕРБАК, Н. З. СОФІЙ, Б. Ю.БОВИЧ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Навчально-методичний посібник



Івано-Франківськ
Ліля-НВ
2014

УДК 377-056(072)

ББК 74.028я7

Щ 61

Схвалено Науково-методичною комісією з професійної педагогіки, психології та змісту професійно-технічної освіти Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (протокол №11 від 02.06.2014 р.)

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 3 від «6» березня 2014 р.)

Рецензенти:

Л. Б. Лук'янова – доктор педагогічних наук, професор

Л. М. Сергеева – доктор педагогічних наук, професор

О. О. Авраменко – кандидат педагогічних наук

Щ 61 Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: Навчально-методичний посібник / За наук. ред. О. І. Щербак. – Івано-Франківськ, «Лілея-НВ», – 2014. – 136 с.

У навчально-методичному посібнику автори розглядають сучасні теоретичні підходи до практики оцінювання, які забезпечують його достовірність, надійність та автентичність; надають приклади і рекомендації щодо розроблення основних видів і методів оцінювання, а також розглядають важливі аспекти, які слід враховувати у процесі планування оцінювання.

Видання адресовано педагогам, працівникам управлінських структур системи професійної освіти і навчання, слухачам курсів підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів професійних навчальних закладів, науковим працівникам, аспірантам, магістрантам.

© Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю., 2014

© Українсько-канадський проект

«Навички для працевлаштування»

ISBN 978-966-668-338-3

ЗМІСТ

Передмова	4
Вступ	8
Розділ 1	
Сучасні підходи до практики оцінювання	11
1.1. Філософія та завдання оцінювання	11
1.2. Характеристики ефективного оцінювання	21
1.3. Формувальне оцінювання: критерії оцінювання	24
Розділ 2	
Автентичне оцінювання: основні види та методи оцінювання ..	36
2.1. Важливість автентичного оцінювання	36
2.2. Об'єктивне оцінювання	39
2.3. Суб'єктивне оцінювання	51
2.4. Інші методи автентичного оцінювання: практичні завдання та рубрики	64
2.5. Оцінювання міжособистісних навичок	82
Розділ 3	
Планування оцінювання: оцінювання для навчання	94
3.1. Планування оцінювання навчального курсу	97
3.2. Планування методів оцінювання	102
3.3. Залучення учнів до процесу оцінювання	107
3.4. Оцінювання для навчання	118
Глосарій	125
Рекомендована література	131

ПЕРЕДМОВА

Глобалізаційні та інтеграційні процеси на початку XXI сторіччя активізують проблему підготовки конкурентоспроможного виробничого персоналу, впливають на посилення її міжнародного значення. На важливості прогностичності цієї проблеми в багатьох деклараціях та інших документах наголошують міжнародні організації. На її розв'язання спрямована діяльність Міжнародної організації праці, ЮНЕСКО, Європейського центру розвитку професійної підготовки (CEDEFOP), Європейського фонду освіти та ін.

В українській державі формуються нові суспільно-економічні відносини, перебудовують індустріальне виробництво на науково-інформаційне. Перехід до постіндустріального суспільства, входження до світової системи освіти, науки і праці як повноправного члена – виробника інформаційних технологій актуалізує модернізацію систем підготовки виробничого персоналу. Складний процес реформ неможливий без урахування як зовнішніх (глобалізаційних та інтеграційних процесів, прискореного розвитку ринкової економіки, інформаційних і комунікаційних технологій), так і внутрішніх чинників (потреба узгодження змісту, форм і методів професійної підготовки з новими проблемами ринку праці для забезпечення конкурентоспроможності фахівців).

Сучасне суспільство потребує від професійної освіти підготовки молоді, здатної відповідати викликам часу, компетентної та мобільної на сучасному ринку праці, з громадянською позицією, налаштованої на саморозвиток і навчання впродовж життя. І лише той навчальний заклад є гарантом нової якісної професійної освіти і навчання, який може прогнозувати результати своєї діяльності та моделювати

навчально-виховний процес на основі досягнень сучасної педагогічної думки, спрямований на успіх і постійне самовдосконалення.

Свого часу система професійно-технічної освіти мала досконалі механізми ресурсного забезпечення, стабільне повноцінне фінансування. Крім того, тісні зв'язки між професійно-технічними навчальними закладами і базовими підприємствами забезпечували потоки інформації між виробничою і освітньою сферами, що значно спрощувало планування підготовки кваліфікованих робітників у розрізі професійно-кваліфікаційної структури та визначення змісту освіти в системі професійно-технічної освіти. Вона змушена трансформуватися в бік адаптації до нових соціально-економічних умов з урахуванням потреб ринку праці. Суспільство інформаційних технологій – постіндустріальне суспільство зацікавлене в особистостях, здатних самостійно й активно діяти, ухвалювати рішення, гнучко адаптуватися до змінних життєвих обставин. Тому нові педагогічні технології, які сьогодні впроваджують у навчальний процес у загальноосвітніх школах, професійних і вищих навчальних закладах України, розглядають як необхідну умову інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості.

Поняття «розвиток» стає стрижневим поняттям сучасної педагогічної науки в обґрунтуванні педагогічного процесу, спрямованого на задоволення потреб та інтересів особистості, а також визначає сутність вимог до організації процесу навчання в різних закладах освіти. В умовах реалізації особистісно орієнтованої педагогіки змінюється традиційна парадигма освіти і викладач виступає як компетентний консультант, помічник, організатор педагогічної взаємодії з учнем, спрямованої на розвиток активності, самостійності, творчих здібностей учнів у процесі пізнавальної діяльності.

Однією з актуальних сучасних проблем залишаються забезпечення й оцінювання якості професійної освіти, визначення показників якості професійної підготовки фахівця у професійних навчальних закладах. Сьогодні стан системи

професійної освіти характеризується тим, що деякі аспекти проблеми оцінювання якості професійної підготовки фахівця, створення професійним навчальним закладом власної системи оцінювання недостатньо розв'язано.

Якість фахівця розглядають як об'єктивну сукупність властивостей і характеристик (знання, уміння, навички, особистісні якості, здібності, комунікативні та інші якості), яка визначає його як фахівця певної професії. Якість підготовки фахівця – це сукупність його суттєвих властивостей і характеристик, рівень яких формується в процесі здійснення освітньої діяльності і повинен відповідати вимогам споживачів (суспільства, ринку праці, роботодавців, самої особистості).

Реформування системи освіти передбачає і певне переосмислення системи оцінювання. Сьогодні дедалі актуальнішим стає те, хто має бути головним «оцінювачем» досягнень учня. При домінуючій ролі викладача на заняттях, звісна річ, переважає і його участь у оцінюванні. Досі він виступав як єдиний «знавець критеріїв» оцінки діяльності учня та її результатів. Якщо ж у контексті нового педагогічного мислення суб'єктом навчальної дії стає учень, то саме він у першу чергу має оцінювати її перебіг.

Попередня практика оцінювання відповідала тій системі освіти, яка орієнтувалася переважно на засвоєння інформації. Оцінювали головним чином знання, уміння і навички. Утвердженню такої практики сприяла і та обставина, що стан запам'ятовування оцінити відносно неважко. З іншого боку, самому оцінюванню в колишній системі освіти приділялося багато уваги, бо в ньому вбачали чи не головне джерело мотивації навчання. За таких обставин гарна оцінка й стала головною метою учня, викладача і батьків. Дарма, що це дуже заважало формуванню у свідомості учня його власних життєвих цілей, вибору якихось власних уподобань, що відповідали б його природі.

У контексті прогнозованої системи освіти оцінюванню підлягає не рівень засвоєння інформації (у вигляді знань, умінь і навичок), а компетенція, під якою розуміють здатність

(спроможність) учня розв'язувати проблеми. Саму ж цю здатність визначають не лише інформованістю, але й рівнем активності його психічних функцій – інтелекту, волі, здібностей, ціннісних орієнтацій тощо.

Нова філософія оцінювання унеможлиблює використання оцінки як засобу покарання чи насильства над учнем і тому є гуманістичною у своїй основі.

У навчально-методичному посібнику автори розглядають сучасні підходи до практики оцінювання та його основні види і методи.

Навчально-методичний посібник призначено для педагогічних працівників, керівників професійно-технічних та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, працівників навчально (науково)-методичних центрів професійно-технічної освіти. Його можуть використати студенти вищих педагогічних навчальних закладів, слухачі курсів підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів професійної освіти.

Автори висловлюють глибоку вдячність докторові педагогічних наук, професорові, завідувачеві відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України **Ларисі Борисівні Лук'яновій**, докторові педагогічних наук, професорові кафедри університетської і професійної освіти та права ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України **Ларисі Миколаївні Сергеевій**, кандидатів педагогічних наук, директорові Державного професійно-технічного навчального закладу «Міжрегіональний центр ювелірного мистецтва м. Києва» **Ользі Олексіївні Авраменко** – за інтерес, виявлений до проблеми, та рецензування цього посібника, **Грехемові Шуту**, заступникові директора з навчальної діяльності Саскачеванського інституту прикладних наук і технологій (нині Саскачеванська Політехніка) за неоціненну допомогу при написанні посібника – надання матеріалів, проведення семінарів і консультацій.

Посібник видано за підтримки українсько-канадського проекту «Навички для працевлаштування» та фінансової підтримки Канадської агенції з міжнародного розвитку.

ВСТУП

У навчально-методичному посібнику «Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень» розглядаються теоретичні та практичні підходи до практики оцінювання, які базуються на сучасній філософії розуміння процесів навчання і викладання. Сучасна філософія розуміння цих процесів, а також розуміння процесу оцінювання не лише забезпечує отримання достовірних, надійних та автентичних результатів оцінювання, а й веде до реалізації концепції навчання впродовж усього життя.

Беззаперечним є факт, що якість освіти – це важливий чинник входження людини на ринок праці, формування її конкурентоспроможності й певного економічно-соціального статусу. Процес оцінювання – це невід’ємна частина освітнього процесу, що значно впливає на її якість. І хоча цей посібник розроблявся в першу чергу для педагогічних працівників та керівників професійно-технічних навчальних закладів, він буде корисний для всіх, хто працює з дорослими учнями, – викладачів вищих навчальних закладів, викладачів, які проводять різноманітні тренінги, консультантів та інших. Процес оцінювання, описаний у цьому посібнику, більше стосується оцінювання навчальних результатів, які учні мають досягти по завершенні вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни, а не оцінки самої навчальної дисципліни. Водночас такий погляд на оцінювання допомагає викладачам у плануванні навчальних дисциплін, адже викладачі мають знати, як учні досягли запланованої навчальної мети й навчальних результатів.

Розуміння процесу оцінювання як процесу взаємодії між викладачами й учнями багато в чому залежить від особистої філософії викладачів щодо розуміння процесів навчання та

викладання, а отже і процесу оцінювання. Тому в першому розділі посібника *«Сучасні підходи до практики оцінювання»* надається короткий огляд різних підходів до оцінювання, в основі яких лежить та чи інша філософія оцінювання – традиційна, інтерактивна чи філософія, орієнтована на учнів. Розуміння переваг і недоліків кожної з них, а також розуміння власного бачення процесу оцінювання впливає на вибір тих завдань, які викладачі ставлять перед собою, здійснюючи оцінювання. Проте, хай яку філософію оцінювання оберуть для себе викладачі, вони мають пам'ятати, що результати оцінювання мають бути достовірні, надійні й автентичні. Опис характеристик ефективного оцінювання, а також розроблені критерії оцінювання можуть суттєво допомогти в цьому.

Другий розділ посібника *«Автентичне оцінювання: основні види та методи оцінювання»* знайомить з описом конкретних видів і методів оцінювання, які використовують для систематичного збору й аналізу даних, потрібних для ухвалення рішень щодо змін у навчальній програмі чи змін у методах викладання. Автентичне оцінювання, яке більшість науковців визнає як один із найкращих підходів до оцінювання, може відрізнитися в кожній конкретній навчальній ситуації, проте воно характеризується загальними принципами, знання яких допоможе у виборі тих чи інших методів оцінювання. Цей розділ посібника містить опис основних видів такого оцінювання, які можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Вибір тих чи інших методів залежатиме від багатьох чинників, серед яких важливими є готовність викладача та учнів, час, наявність інших ресурсів. У цьому розділі також даються рекомендації, які можна використати при самостійній розробці цих методів.

У розділі *«Планування оцінювання: оцінювання для навчання»* розглядають такі основні аспекти планування процесу оцінювання, як планування оцінювання навчального курсу та методів оцінювання, а також планування процесу самооцінювання. Важливо, що планування оцінювання навчального курсу пов'язане із запланованими навчальними цілями/навчальними результатами, які мають відображати певну

послідовність у розвитку компетентностей учнів. Таксономія Блума, яка описана в цьому розділі, може не лише допомогти у виборі того чи іншого методу оцінювання, а й у плануванні відповідних навчальних цілей. Можна стверджувати, що одним із чинників успішності людини є її готовність до навчання впродовж усього життя, а процес самооцінювання тут надзвичайно важливий – люди зі звичкою до самооцінювання власного навчання краще розуміють свої розумові процеси, більше готові навчатися на основі власного досвіду. Але ефективне самооцінювання не відбувається саме по собі, тому педагоги також мають знати його особливості та шляхи надання підтримки учням у цьому процесі.

Оскільки посібник розкриває сучасні підходи до розуміння і практики оцінювання, автори намагалися не лише надати теоретичну інформацію, а й описати приклади з практики, а також різні форми для здійснення рефлексії, самоаналізу, самооцінки – розглянути кейси, опитувальники, анкети тощо. Посібник містить також список рекомендованої літератури та корисні посилання, які можна використати для отримання більшої інформації. Глосарій, що міститься в кінці посібника, описує терміни, які використано в цьому посібнику, та їхнє іншомовне походження.

Розділ 1

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРАКТИКИ ОЦІНЮВАННЯ

*Якщо життя не має візії, якої прагнеш,
якої жадаєш, яку хочеться реалізувати,
тоді немає мотиву докладати зусиль.*

Еріх Фромм

*Якщо людина оцінює свої цінності,
то вона бажає бути щасливою.
Це її зусилля підтримати власні ілюзії,
підкріпивши їх аргументами.*

Зигмунд Фрейд

1.1. Філософія та завдання оцінювання

На сьогодні в освіті використовують різні підходи до оцінювання. Серед них є підходи, які використовували кілька десятків років, а є й інноваційні підходи. Змінилась і загальна мета оцінювання – вона вийшла за рамки оцінювання успішності учня в оволодінні професійними компетенціями і стала інструментом навчання.

Процес оцінювання учня і далі базується на надійних і достовірних методах, хоча потреба в оцінці самих методів оцінювання стає комплекснішою та несе багато викликів для викладача. В міру того, як зростає потреба в певних уміннях і знаннях, потрібних на робочому місці, зростає і потреба у відповідному їх оцінюванні. Зростає і потреба в точному та чесному оцінюванні багатьох так званих нематеріальних умінь, які можуть бути досить складні та ситуативні. Саме тому розробляють способи документації та забезпечення достовірних

показників оцінювання, які можуть відповісти на виклики цього процесу.

Протягом останніх років з'явилися різні освітні філософії та підходи, які пройшли своє випробування часом, але й далі розвиваються, оскільки змінюються як учні, так і наше розуміння їхніх потреб.

Різні філософії, які широко використовують у сфері освіти, являють собою широкий спектр різних теорій. Традиційна філософія, яку використовують багато років, і сьогодні залишається найпопулярнішою, хоча чимраз більше освітян використовує філософію, що орієнтується на учня. Філософії оцінювання і далі розвиваються в міру того як педагоги використовують нові, інноваційні підходи, що можуть здаватися багатьом такими, якими важко управляти.

Традиційна філософія

Традиційна філософія має довгу історію і сьогодні залишається популярною. Вона базується на підході, при якому вимірювання результатів оцінювання є захищеним і перевіреним процесом. Перевага такого підходу полягає у зрозумілості результатів оцінювання для учня, оскільки цей підхід має тривалу історію у сфері освіти і достовірну базу. І педагоги, і роботодавці добре знайомі з традиційною філософією оцінювання, великою перевагою якої є використання результатів оцінювання у процесі ухвалення рішень.

Оцінювання пов'язано з очікуваннями відповідної галузі промисловості. Знання і вміння, потрібні для певної професії, якої навчається учень, слід оцінювати. Оцінювання вимірює знання учнів, які відносяться до визначених очікуваних професійних знань. Оцінювання відбувається наприкінці вивчення окремих тем чи всього курсу. Мета оцінювання – виміряти й узагальнити те, як учні оволоділи визначеними професійними знаннями та вміннями, бажаними для роботодавця.

Узагальнення результатів оцінювання зазвичай здійснюють навчальні заклади, і воно може відрізнятись у них. Результати оцінювання здебільшого подано у цифрах чи літерах, і вони відображають рівень знань чи вмінь, якими оволодів учень і які відносяться до бажаних професійних знань та вмінь – А (10–12 балів) – високий рівень, Б (8–9 балів) – середній рівень, В (6–7 балів) – достатній рівень, Г (4–5 балів) – мінімальний рівень, І (1–3 бали) – недостатній рівень. Ці системи вимірювання зрозумілі для тих, хто знайомиться з результатами оцінювання.

Інтерактивна філософія

Інтерактивна філософія передбачає оцінювання як невід'ємну частину навчального процесу. При цьому оцінювання використовують як інструмент навчання. Результати навчання оцінюють, щоб надати учням інформацію щодо їхнього прогресу в оволодінні відповідними знаннями і вміннями.

Процес оцінювання відбувається впродовж усього курсу навчальної програми, а не лише наприкінці її вивчення. Оцінювання відбувається на регулярній, постійній основі. Процес вимірювання модифікують, щоб перерозподілити результати оцінки, отримані впродовж усього процесу вивчення курсу, а не фокусують лише на кінцевій оцінці чи кількох способах оцінювання.

Таке постійне оцінювання, яке починається з попереднього оцінювання знань та вмінь учнів на початку роботи і триває впродовж усього вивчення курсу, називається формувальним. Формувальне оцінювання надає зворотний зв'язок учням впродовж вивчення всього навчального курсу. Оцінювання дає можливість учням здійснювати моніторинг власного прогресу у досягненні бажаних результатів. Оцінювання також надає інформацію учням щодо аспектів, на які слід звернути більше уваги в майбутньому.

При такому підході учнів не лише піддають частішому оцінюванню, а й безпосередньо залучають до цього процесу.

Від учнів очікують оцінювання та вимірювання власного прогресу в процесі оволодіння бажаними знаннями і вміннями, а також прогресу їхніх товаришів. Учні відіграють важливу роль у визначенні відповідних оцінок у процесі оцінювання.

При такому підході до оцінювання використовують альтернативні погляди на оцінювання навчальних результатів. Ширше тлумачення результатів оцінювання виходить за рамки традиційних оцінок – чи то у вигляді цифр, чи у вигляді літер. Результати оцінювання включають зазначення самого результату – як, наприклад, *«Виконав»*, *«Не виконав»*, або різні рівні його досягнення – *«У процесі вдосконалення»*, *«Компетентний»*, *«У процесі розвитку»*, *«Незавершений»*.

Філософія, орієнтована на учня

Філософія, орієнтована на учня, являє собою прогресивний підхід до оцінювання, що розвивається, і передбачає активне залучення учнів у процес оцінювання: що оцінюють, як оцінюють і коли оцінюють. Взаємної згоди досягають на початку навчального курсу викладач і учень щодо того, які навчальні результати будуть оцінювати, які методи оцінювання буде використано, коли відбуватиметься процес оцінювання.

Можливості для оцінювання існують під час усього навчального курсу, як і можливості для того, щоб учні самооцінили власний прогрес і визначили сфери, які потребують поліпшення. Учні також залучають до процесу оцінювання власних результатів та результатів оцінювання їхніх товаришів. Учні залучають до кожного з етапів процесу оцінювання.

Індивідуальне оцінювання для учнів не передбачає досягнення певного рівня оволодіння знаннями чи вміннями, пов'язаними з відповідною професією, а базується на рівні оволодіння знаннями та вміннями порівняно з власним початковим рівнем на час вивчення курсу. Іншими словами,

оцінювання базується на індивідуальному прогресі кожного окремого учня відповідно до бажаних професійних результатів, а не на рівні досягнення цих результатів.

Відповідно до різних філософій оцінювання відрізняються і завдання процесу оцінювання. Одним із завдань оцінювання є **порівняння дійсного рівня досягнутих компетенцій з очікуваними знаннями та вміннями.**

Це найзагальніше завдання оцінювання, яке відповідає традиційній філософії. Це спроба оцінити знання та вміння, що демонстрував учень під час проведення різними способами оцінки знань і вмінь, пов'язаних із професією.

Іншим завданням оцінювання є **надання допомоги учням в ухваленні рішень щодо подальших дій.** Оцінювання допомагає учням у визначенні питань, які вони ще не зрозуміли, або навичок, які ще потребують розвитку. Оцінювання забезпечує учням напрям до подальших дій, що допоможуть їм успішно засвоїти навчальний курс.

Оцінювання є частиною процесу навчання, і його слід розглядати як комплекс дій, а не одноразовий захід. Учні мають не лише навчатися з результатів оцінювання, а й бути краще підготовлені до майбутніх способів оцінювання. Постійне оцінювання дозволяє учням удосконалювати власні знання і демонструвати цей прогрес під час подальшого оцінювання. **Здійснення моніторингу прогресу учня** – це ще одне завдання оцінювання.

Не менш важливим завданням оцінювання є **оцінювання методів викладання та перегляд змісту навчальної програми.**

Результати оцінювання можуть визначати потребу продовження чи зміни в підходах до методів викладання. Якщо результати оцінювання демонструють низький рівень оволодіння бажаними професійними результатами для більшості учнів, методи викладання слід переглянути. Оцінювання може також визначати частини змісту навчального курсу, які потрібно переглянути. Це може бути, коли оволодіти

певними знаннями чи вміннями передбачають на пізнішому етапі або в рамках вивчення інших навчальних предметів. Це також може свідчити про те, що певний матеріал можуть надати учням для самостійного вивчення і він не потребує багато часу для викладання.

Надання інформації основним ключовим особам («стейкхолдерам») є іншим важливим завданням процесу оцінювання, оскільки вже на цьому етапі передбачають залучення різних ключових осіб, у першу чергу роботодавців. Оцінювання може забезпечувати вимірювання чи оцінку, що відображає рівень засвоєння знань чи розвитку вмінь окремого учня. Результати оцінювання можуть надалі використати роботодавці при працевлаштуванні або інші навчальні заклади, в яких учень продовжуватиме своє навчання на вищому професійному рівні.

Оцінювання учні можуть використовувати для визначення сфер, які потребують поліпшення знань чи вмінь і допомагають учням краще підготуватися до подальшого оцінювання у цій сфері. Оцінювання також допомагає визначити сфери, в яких учень вже компетентний і не потребує подальшої роботи. Тому **надання підтримки учням у самооцінюванні** є ще одним важливим завданням процесу оцінювання.

Проте головним завданням оцінювання є те, що учні усвідомлюють та активізують свою навчальну діяльність. Оцінювання не є разовою подією, що найчастіше відбувається після того, як учні виконали завдання, а радше неперервним процесом, упродовж якого учні виконують завдання проекту. Постійне, неперервне, вбудоване в процес навчання оцінювання лежить в основі навчання за проектною технологією та забезпечує учням можливість продемонструвати свої знання і вміння багатьма різними способами. Завдяки неперервному оцінюванню, яке стає складником викладання навчальної теми, викладачі більше дізнаються про навчальні потреби своїх учнів і можуть коригувати процес викладання для поліпшення досягнень.

Щоб повною мірою використовувати всі переваги цієї стратегії, потрібно при доборі інструментів та методів оцінювання обирати ті, які допомагають визначити (оцінити):

- як просуваються учні у досягненні визначених навчальних цілей;
- які навички мислення використовують учні;
- чи поліпшується усвідомлення процесу власного навчання,
- чи використовується рефлексія власного навчання;
- як добре учні інтегруються у нові ситуації та застосовують нову інформацію;
- що мотивує роботу учнів;
- якими ефективними виявились вчителів завдання;
- чи повинна змінюватись навчальна стратегія вчителя?

При застосуванні оцінювання, спрямованого на розвиток учнів, вони стають активними учасниками процесу оцінювання та потребують створення умов для того, щоб навчитися і попрактикуватися у:

- створенні плану проекту, контрольних списків та розробці форм з критеріями оцінювання;
- використанні «підказок» для проведення рефлексії, що допомагають їм обмірковувати й самостійно оцінити власне навчання;
- постановці власних навчальних цілей, визначенні завдань, передбаченні того, що слід вивчити;
- ідентифікації труднощів у власному навчанні та доборі стратегій для їх подолання;
- наданні одноліткам та отриманні від них зворотного зв'язку (відгуків і коментарів).

Таке залучення учнів до процесу оцінювання посилює їх обізнаність та відповідальність за власну навчальну діяльність і її результати. Учні відчувають себе успішними і здатними навчатися.

Щоб допомогти учням успішно навчатися, забезпечте їх:

- чіткими критеріями оцінювання до початку навчання;
- моделями, зразками, шаблонами й інструкціями для високоякісної роботи;

- можливостями для здійснення моніторингу (відслідковування змін) власного розвитку та просування у навчанні; методами надання конструктивного зворотного зв'язку іншим учням та можливостями отримання їхніх зауважень та коментарів для того, щоб поліпшити власну діяльність, її результати;
- часом, достатнім для обдумування і поліпшення діяльності та якості інформаційних продуктів як її результатів;
- підтримкою для формування нових власних навчальних цілей для майбутнього навчання.

Зміна завдань оцінювання

У традиційному навчанні використовували декілька засобів для оцінювання, такі як тести і контрольні роботи, диктанти. Це швидкі і прості методи, але вони дають досить обмежену інформацію про зміни під час прогресу учнів у навчанні та ефективність методів навчання, які використовує вчитель. Постійне оцінювання впродовж виконання завдань учнівського проекту дає докладнішу і значущу інформацію. Визначте, які засоби, інструменти та методи оцінювання відповідають розв'язанню таких завдань, як:

- визначення попередніх (вхідних) знань та вмінь учнів;
- визначення навчальних цілей і як усвідомлюють їх учні;
- забезпечення діагностичного зворотного зв'язку між учнями і вчителями;
- вимірювання та підвищення ефективності викладання;
- визначення сильних і слабких сторін учнів;
- поліпшення усвідомлення в учнів динаміки прогресу в навчанні;
- залучення учнів до самооцінювання та обговорення процесу навчання.

Ефективні, вдалі проекти розробляють «з кінця» – від очікуваного результату. Це означає, що ми починаємо з формулювання навчальних цілей, визначаємо те, що вони мають знати та вміти по завершенні роботи, як оцінити рівень свого досягнення запланованих навчальних цілей. Це все слід визначити до того, як ми розроблятимемо, що учні будуть

робити, які завдання виконувати. Такий принцип планування педагогічної діяльності «від кінцевого результату» допомагає проектам залишатися сфокусованими на досягненні навчальних цілей. Оцінювання при навчанні за допомогою методу проектів має бути сплановано так, щоб:

- було використано різноманітні методи й інструменти оцінювання;
- оцінювання відбувалося постійно і було вбудовано у весь навчальний цикл оцінювання кількісних важливих навчальних цілей навчальної теми;
- було залучено учнів до процесу оцінювання.

Включення оцінювання у навчальний процес

До початку роботи учнів над проектами створіть інструменти оцінювання для визначення відправних точок, відповідаючи на такі запитання:

- Які вхідні знання та вміння потрібні будуть учням для успішного виконання проекту?
- Які види діяльності слід вибрати, щоб учні здобували потрібні знання та формували навички?
- Як будуть учні об'єднуватися в групи для спільної роботи?

У ході проекту використовуйте оцінювання для:

- обговорення з учнями навчальних цілей та критеріїв їх оцінювання;
- забезпечення учнів можливістю самостійно формулювати власні навчальні цілі, планувати навчальні завдання та проводити рефлексію власної навчальної діяльності;
- моніторингу (відслідковування змін) власного розвитку і просування у навчанні;
- визначення ступеня розуміння в учнів основних положень навчальної теми й очікуваних результатів учнівського проекту;
- стимулювання зворотного зв'язку між учнями;
- визначення можливого нерозуміння та ускладнень, що виникають в учнів при виконанні завдань учнівського проекту;
- визначення того, як можна здобути знання, вміння та навички використовувати в нових ситуаціях.

По завершенні учнівських проектів використовують оцінювання для:

- того, щоб учні визначили сфери, які потребують поліпшення, подальшого вивчення;
- того, щоб учні визначили свої подальші цілі;
- планування подальшого навчання.

Приклад

Методи оцінювання вчора і сьогодні

Двадцять років тому в школах в основному оцінювали письмові роботи, усний виступ (наприклад, біля дошки або з місця) та відповіді на екзаменах, коли учням пропонували письмово дати відповіді на запитання, і завдання, які потім доповідали вчителю. Вчитель, як правило, був єдиним джерелом не лише отримання, але й оцінювання знань учнів.



У сучасних навчальних закладах процедура оцінювання істотно змінилася. Тести, контрольні роботи й усні відповіді все ще присутні, але це не єдині методи оцінювання знань, навичок та процесу навчання. У навчальних закладах з'явилися й інші методи оцінювання:

- Учні оцінюють один одного, вчителі надають зворотний зв'язок (пропозиції та коментарі з приводу учнівських робіт під час індивідуальних і групових консультацій).
- Спеціально розроблені Контрольні списки та Форми з критеріями оцінювання допомагають учням усвідомити та зрозуміти в подробицях і деталях передбачувані результати навчання та проектної діяльності, що у свою чергу сприяє учням ефективно планувати й управляти процесом власного навчання.
- Самооцінювання діяльності підтримує метапізнання (загальні знання про мислення і про сильні й слабкі сторони власного мислення) та рефлексію процесу навчання.
- Форми з критеріями оцінювання і балами дозволяють визначити якість матеріалів, яку підготували учні та їх презентацію при оцінюванні, що здійснюють викладачі й однолітки.

1.2. Характеристики ефективного оцінювання

Ефективне оцінювання характеризується рядом особливостей, які забезпечують його достовірність, надійність та можливості для удосконалення як для учня, так і для викладача. Насамперед ефективне оцінювання є чітким – зміст і методи оцінювання мають бути чіткі для учнів. У процесі оцінювання важливо використовувати терміни і мову, яку учні добре розуміють. Але понад усе оцінювання має бути чесним оцінюванням досягнення бажаних навчальних результатів. Чесність означає наявність відповідної підготовки учнів до оцінювання знань чи вмінь, передбачених конкретним навчальним змістом, який не міститиме для них жодних несподіванок.

Оцінювання має відбуватись вчасно, якомога ближче до часу завершення викладання навчального змісту. Зворотний зв'язок відповідно до результатів оцінювання має відбуватись якнайшвидше після проведення самого оцінювання. Що швидше буде надано зворотний зв'язок, то ймовірніше, що учень зможе запам'ятати та інтегрувати нові знання.

Оцінювання не має обмежуватись завершенням навчального курсу. Що більше інформації надають учневі внаслідок вчасного оцінювання, то більший ефект процесу навчання. Регулярне оцінювання зменшує занепокоєння учнів щодо самого процесу оцінювання, а також зменшує неочікувані для учнів результати порівняно з оцінюванням, що відбувається рідко. Адже під час оцінювання учні перебувають у вразливому стані, що веде до напруження, стресу й може впливати на рівень виконання.

Під час подання результатів оцінювання та після цього викладачі мають бути доступні для учнів, оскільки це чудова нагода для здобуття знань через уточнення і надання відповідей на запитання учнів.

Оцінювання повинно орієнтуватися на майбутнє.

Викладач має забезпечити певні рекомендації щодо майбутніх дій учня для поліпшення його результатів навчання.

Оцінювання має допомогти учням зрозуміти матеріали навчального курсу і використати його в майбутньому.

Зворотний зв'язок викладача має демонструвати учням обґрунтованість оцінювання причини критики, якщо така існує, і має забезпечувати зв'язок між рівнем виконання учня і очікуваними навчальними результатами. Як уже зазначалося раніше, під час оцінювання учні досить вразливі, і тому викладач має бути уважним і сенситивним при наданні зворотного зв'язку.

Зворотний зв'язок має бути конструктивний, але водночас допомагати учням у досягненні очікуваних навчальних результатів. Викладачі мають пам'ятати про свій обов'язок допомагати учням здобувати знання і розвивати вміння.

Викладачі мають усвідомлювати небезпеку переобтяження учнів великою кількістю інформації, яку використовують під час оцінювання. Краще забезпечувати зворотний зв'язок у рамках кількох сфер, що потребують поліпшення, ніж надавати зворотний зв'язок щодо всіх сфер водночас.

Приклад

Традиційна система оцінювання в класі

На уроках в Андрієвій групі викладачі застосовують тільки один спосіб оцінювання – тест або підсумковий проект у кінці вивчення теми. Наприклад, коли вони вивчають хімічні зв'язки, учень читає заданий розділ, слухає лекції викладача, дивиться відповідні відеозаписи, відповідає на запитання, проводить лабораторні досліди – все це для нього як підготовка до іспиту. Тест не може виявити всіх знань, він містить запитання, які перевіряють їх вибірково, а Андрій тим часом повинен вивчити та запам'ятати все, що може ввійти до змістової частини тесту. На жаль, хоча Андрій учитель і хоче розвинути навички мислення високого рівня в учнів, вірогідність того, що тест «оцінить навички учнів, що перебувають за межами простого пригадування», становить менше 10 відсотків.



Учні в Андрієвому класі виконують багато завдань під час вивчення теми. При цьому дехто вже опанував основну частину матеріалу і готовий до глибшого вивчення, а хтось навіть назв таких раніше не зустрічав та відчайдушно намагається наздогнати однокласників у ході вивчення теми. Проте, якщо не враховувати випадки незначної взаємодії з учителем, усі учні навчалися за однією схемою.

Учні можуть по-різному ставитися до майбутнього тесту. Дехто дуже вправно працює з тестами або просто добре запам'ятовує, тому йому довго готуватися не потрібно. Хтось дуже хвилюється перед складанням тестів, навіть коли добре знає матеріал. Андрій зазвичай багато готується, але відчуває неспокій і сподівається, що добре складе іспити.

У день іспиту проводять тест, який весь цей час тримали в секреті, і учні заповнюють відповіді в абсолютній тиші. Вчитель уважно стежить, щоб вони не користувалися своїми записами або допомогою однокласників.

За декілька днів після іспиту Андрій отримує свій тест з виправленнями, есе з оцінкою та загальний бал. Андрій бачить, що отримав оцінку 9 балів, зітхає з полегшенням, прибирає тест, більше жодного разу не глянувши на нього. Лише одиниці із загального числа учнів обговорюють проблемні моменти з учителем. Навіть якщо вчитель потурбувався про те, щоб дати конструктивні коментарі за тестом, ніхто з Андрієвих однокласників не сприймає іспит як можливість замислитися над своїм навчанням, виявити прогалини в знаннях або поставити цілі для подальшого навчання. Крім того, Андріїв учитель не перевіряє результати тестів систематично, щоб отримати інформацію для корегування власних методів викладання надалі, оскільки тепер він цілком занурився в роботу над поточною темою.

Такий спосіб оцінювання ефективний та добре знайомий більшості учнів, учителів, батьків і представників адміністрації навчального закладу, але він не може надати вчителям та учням інформації, потрібної для забезпечення глибшого розуміння предмета.

При традиційному опитуванні можливість самовираження учня дуже невелика.

Оцінка навчальної діяльності учнів може виражатися і в оцінних судженнях викладача, усних чи письмових висловленнях, міркуваннях, пропозиціях, побажаннях, проханнях, підказках.

Варто зазначити, що у практиці навчального закладу досягнення учнів, звичайно, оцінюють на основі суб'єктивних міркувань викладача, що створює постійну загрозу необ'єктивності. У такому разі оцінка втрачає свій позитивний вплив і може завдавати шкоди.

Інша небезпека традиційного оцінювання полягає в тому, що йому піддається лише зовнішній, конкретний результат навчання (виконана вправа, вивчений матеріал тощо).

Як уже йшлося, в цьому випадку з поля зору повністю випадає процес навчальної діяльності. Водночас з психологічного погляду велике значення має те, яких зусиль було докладено до розв'язування задачі. Так, наприклад, деякі учні домагаються непоганих результатів завдяки своїм природним здібностям, не виявляючи при цьому особливої ретельності й напруження. Інші ж досягають лише скромних результатів, хоча докладають великих зусиль. Проте саме старання і зусилля, стан напруження безпосередньо впливають на формування особистості, зокрема забезпечують розвиток інтелекту, волі і т. п.

1.3. Формувальне оцінювання: критерії оцінювання

Процес планування викладача має забезпечувати можливість для підтримки учня в отриманні та використанні інформації щодо власного прогресу в оволодінні очікуваними навчальними результатами під час вивчення навчального курсу. Формувальне оцінювання розширює своє призначення і виступає не лише інструментом для вимірювання навчальних результатів учня, а є також засобом для навчання.

Викладачі мають розглядати процес оцінювання як частину свого викладання, а не використовувати цю практику лише наприкінці вивчення навчального курсу. Коли оцінювання відбувається частіше та на постійній основі, воно стає менш стресовим для учнів і несе в собі менше сюрпризів для учнів, які пов'язані із змістом оцінювання. Регулярніше оцінювання забезпечує учням вчасну інформацію, що у свою чергу поліпшує процес навчання. Учням потрібен зворотний зв'язок, що відбувається одразу після виконання певної функції, який вони здатні краще запам'ятати та включити зауваження викладача під час виконання у майбутньому. Що швидше відбудеться процес оцінювання, то ціннішим воно буде для учня.

Формувальне оцінювання забезпечує зворотний зв'язок учням щодо власного прогресу та професійного росту. При формуючому оцінюванні учні мають використовувати той самий підхід, що і під час підсумкової оцінки. Формувальне оцінювання має орієнтуватись на майбутнє, щоб допомогти учням у підготовці до успішного завершення навчального курсу та досягненні очікуваних навчальних результатів, які оцінюють під час підсумкової оцінки по завершенні вивчення навчального курсу. Результати формувального оцінювання можуть враховувати при визначенні кінцевої оцінки засвоєння навчального курсу. Це спонукає учнів до вдумливого ставлення до формувального оцінювання. Це також допомагає розподілити кінцеву оцінку на кілька проміжних, під час яких використовують різні методи оцінювання, і зменшує напруження, пов'язане з отриманням кінцевої оцінки, під час якої можуть використовувати лише два методи оцінювання.

Головною метою формувального оцінювання є не лише перевірка засвоєних знань та розвинутих умінь і навичок учнів, а й досягнення інших цілей, наведених у табл.1.

Види й цілі формувального оцінювання

Види формувального оцінювання	Цілі оцінювання
Вхідне/попереднє оцінювання	Визначення навчальних потреб учня
	Спонування учнів до самоспрямування у навчанні та співробітництва
Поточне оцінювання	Відстежування прогресу в навчанні учнів
	Перевірка того, як учні розуміють особливості власного мислення, та заохочення їх до рефлексії
Підсумкове оцінювання	Перевірка рівня учнівських знань та вмінь і навичок

У процесі планування оцінювання перед викладачем виникає чимало «пасток», уникнути яких допоможуть ефективний навчальний процес і якнайкращі результати. Одна з таких пасток – оцінювати те, що легко оцінити. Оцінювання потрібно зосереджувати на тому, що важливе, а не на тому, що легко оцінити. Інколи загальне комплексне питання важко оцінити і легше поділити його на кілька простіших. Проте, якщо потрібно оцінити це питання в комплексі, це потрібно здійснити, незважаючи на складність. Адже саме оцінювання дає знати, чого слід навчати та навчатися.

Оцінювання не лише вимірює знання, але й формує їх. Зазвичай учні під час оцінювання мобілізуються, а тому

процес навчання відбувається якнайефективніше. Тому викладачі можуть скористатися цією можливістю для навчання. Також відомо, що учні найкраще засвоюють першу і останню частини навчального досвіду. Оцінювання зазвичай є прикладом останньої (завершальної) частини цього досвіду.

Викладачі як охоронці процесу оцінювання володіють владою. Тому дуже важливо, щоб при виборі методів і способів оцінювання вони здійснювали правильний вибір. Адже оцінювання відіграє дуже важливу роль у навчальному процесі, і викладачі мають бути впевнені, що їхній вибір достовірний. Часто викладачі скорочують зміст навчального курсу, залишаючи лише навчальні матеріали, які буде включено в подальше оцінювання, і не включають змісту, що, на їхню думку, менш важливий. Такий підхід позбавляє можливості розвивати інноваційне навчання, де весь навчальний зміст може нести в собі додаткову цінність.

Приклад

Формувальне оцінювання у класі

На уроці хімії вчитель організовує загальне обговорення на тему хімічних зв'язків, щоб дізнатися, що учні вже знають про це. Потім вчитель проводить лабораторні досліди та спостерігає, як учні проводять досліди, роблять примітки в ході обговорення та фіксують свої питання. Вчитель помічає, що багато учнів не використовує такі навички мислення високого рівня, як аналіз і узагальнення, коли роблять висновки в ході проведення дослідів. Тому він планує присвятити заняття цілеспрямованому навчанню цих навичок. Вчитель спостерігає за взаємодією учнів після його пояснень, щоб визначити, чи все зрозуміло учням та наскільки ефективно вони застосовують навички мислення.

У кінці дня, коли учні роблять записи у своїх конспектах, учитель їх переглядає, виявляючи ступінь розуміння та помилки, а також звертаючи увагу на поняття, які виявились



дуже складними як для індивідуального, так і для групового вивчення.

Вчитель використовує цю інформацію, щоб спланувати завдання, відповідно до потреб усіх учнів.

У ході роботи над темою вчитель регулярно надає учням можливість замислитись щодо власного навчання та поставити запитання. Він розробляє завдання, за якими учням потрібно продемонструвати розуміння основних понять цієї теми (розділу). Працюючи в малій групі, Ольга (учениця) буде тривимірну комп'ютерну модель, що ілюструє хімічні зв'язки. Вчитель роздає групам контрольні аркуші, які допомагають їм стежити за часом та відслідковувати процес виконання завдання. Він також робить коментарі до своїх спостережень за застосуванням навичок організації спільної діяльності учнів. Марта та її група використовували критерії оцінювання, що описують очікувану якість підсумкової роботи, щоб контролювати якість власної. Коли вони отримали підсумкову оцінку за проект, вони замислилися над тим, що вони дізналися в ході проекту, та скористалися цією інформацією, щоб поставити цілі для подальшого навчання.

У такій групі оцінювання інтегроване у процес викладання та навчання. Вчитель оцінює учнів, тоді як вони оцінюють один одного та самих себе. Фокус навчання в цій групі зміщено з отримання оцінок, хоча оцінки теж виставляють, у бік навчання і розвитку навичок мислення.

Зважаючи на утверджену в нашій традиції значущість оцінювання, до нього ставлять і певні конкретні вимоги.

Оцінювання повинно мати системний характер, бо лише в такому разі вплив його на процес освіти буде стійкий. Безсистемність і «випадковість» (епізодичність) оцінювання завжди вносять елемент нервозності й негативно позначаються на навчанні.

Як і саме навчання, так і оцінювання повинні носити індивідуальний характер, передбачати врахування як

особистісних можливостей, так і конкретних умов життя учня.

Викладач повинен постійно прагнути до того, щоб його оцінка діяльності учня була об'єктивна і, по можливості, зближувалася з самооцінкою учня. Свідомі чи несвідомі похибки вчителя можуть завдати великої шкоди морально-виховного характеру.

Адміністрація навчального закладу, будучи учасницею контролю й оцінювання досягнень учнів, покликана забезпечувати єдність вимог щодо всіх учнів і з боку всіх викладачів.

Система оцінювання має бути відкрита, а кожна оцінка — супроводжуватися обґрунтуванням.

Оцінювання викладачем досягнень учнів передбачає обов'язкову доброзичливість між обома суб'єктами навчання. Оцінка — це допомога учням в усвідомленні своїх успіхів і нових завдань.

У системі оцінювання існує і поняття самооцінювання, коли учень самостійно оцінює свою діяльність. Самооцінювання має дві важливі особливості: по-перше, воно є процесом постійним, безперервним і супроводить саму діяльність; по-друге, в його процесі беруть до уваги і приховані огріхи, відомі лише самому учневі, які часто залишаються поза полем зору зовнішнього оцінювання. Звичайно, в практиці організації самооцінювання часто виникає потреба забезпечувати учнів еталоном діяльності й очікуваного результату або хоча б самого результату. Зразок виконання задачі, ключ до неї можна запропонувати в індивідуальних картках, у підручнику, на екрані, на дошці.

Діяльнісний підхід до навчально-виховного процесу потребує також застосування взаємного оцінювання, переважно з опорою на ключі. Взаємний (робота в парах) контроль має важливе педагогічне значення, оскільки помітно збільшує шанси на самовираження учня, дає можливість проілюструвати результати своєї роботи.

Критерії оцінювання

Критерії оцінювання розробляють на основі відповідного джерела, яке зазвичай є зовнішнім джерелом. Таким джерелом можуть бути стандарти і правила, що містяться в чинному законодавстві. Часто їх розробляє група осіб, які є представниками відповідної професії – так званий промисловий дорадчий комітет. Члени дорадчих комітетів зустрічаються з викладачами при розробці навчальної програми, яку складають з багатьох курсів, що орієнтуються на здобуття бажаних компетенцій – знань, умінь і відповідних установок. Навчальні результати розробляють для кожного курсу і визначають конкретні вміння та знання, потрібні для відповідної професії. Пізніше навчальні результати формулюють у навчальні кроки, що забезпечують детальніший перелік компетенцій. Навчальні результати і є тими критеріями, які використовують у процесі оцінювання.

Іншим критерієм оцінювання є оцінювання на основі нормативів, що базується на переконанні, що «нормальний» стандарт щодо відповідних умінь і знань розробляють відповідно до певної групи учнів. Успішність кожного окремого учня порівнюють з успішністю інших учнів у тій же групі і таким чином стандарт норми визначається для всієї групи. Норматив або стандарт базується на якості виконання групи загалом. Слабкі сторони такого підходу полягають в тому, що оцінка індивідуального учня базується на сильних чи слабких сторонах усієї групи загалом. Учень у сильній групі ймовірно отримає низькі оцінки, ніж він чи вона отримали б, навчаючись у слабшій групі.

Оцінювання на основі власних критеріїв базується на філософії, яка передбачає, що деякі види компетенцій можуть оцінювати без порівняння із зовнішніми стандартами чи рівнем виконання інших учнів. Таке оцінювання визначає рівень компетентності учнів, порівнюючи їхній рівень компетентності з попереднім рівнем. Такий підхід більше відповідає програмам з професійного розвитку, як, наприклад, програма з навчання управління конфліктами.

Як підсумок...

- *Оцінювання – нелегкий процес. Викладач може знати все про оцінювання, проте*
 - *відчувати труднощі в його застосуванні. Сучасна філософія оцінювання дорослих учнів*
- полягає в тому, щоб цей процес (оцінювання) проходив червоною ниткою через увесь процес навчання і сприяв розвитку учнівського самооцінювання як передумови їхнього*
- *навчання впродовж усього життя.*
 - *Оцінювання не лише вимірює знання, але й формує їх. Зазвичай учні під час оцінювання мобілізуються, а тому процес навчання відбувається якнайефективніше. Педагоги*
 - *можуть скористатися цією можливістю для навчання. Також відомо, що учні найкраще засвоюють першу і останню частини навчального досвіду. Оцінювання зазвичай є*
 - *прикладом останньої (завершальної) частини цього досвіду. Основною метою навчання є професійний та особистий розвиток учнів, в якому учні – активні учасники цього процесу. Завдання ефективних педагогів – створити такі умови для навчання, де учні мали б можливість спільно планувати пріоритети власного розвитку, шляхи досягнення навчальних цілей, а також способи оцінювання власного прогресу в процесі навчання.*



Запитання для рефлексії:

❖ Як Ваша філософія оцінювання пов'язана з практикою, яку Ви використовуєте?

Можна з упевненістю стверджувати, що викладачі використовують практику оцінювання майже щодня. Проте чи замислюються вони, що лежить в основі їхньої практики оцінювання, якою є їхнє розуміння цілей оцінювання, власної філософії процесу оцінювання. Наведені нижче запитання можуть допомогти в цьому.



- Чи дають можливість Ваші методи оцінювання учнів визначити їхній прогрес у досягненні запланованих навчальних результатів?
- Чи дозволяє учням Ваш процес оцінювання оцінити знання, які вони здобули самостійно, чи Ви оцінюєте лише ті знання, які Ви запланували для учнів, а вони мали їх запам'ятати?
- Чи відповідає вид діяльності, який Ви використовуєте під час оцінювання навчальних результатів учнів, тим видам діяльності, що Ви використовували під час їхнього навчання?
- Чи відповідає мова, яку Ви використовуєте під час оцінювання, мові, яку Ви використовували під час викладання?
- Чи дають можливість Ваші види та методи оцінювання продемонструвати учням те, що вони знають?
- Наскільки учні беруть участь у плануванні методів оцінювання у Вашій навчальній програмі?
- Чи відповідають Ваші методи оцінювання методам Вашого викладання?
- Чи відображають Ваші методи оцінювання Ваші переконання щодо процесів викладання та навчання?
- Чи можете Ви підтвердити, що кожне завдання чи метод оцінювання, який Ви використовуєте при оцінюванні навчальних досягнень учня, зосереджені на найважливіших частинах Вашої навчальної програми?

Чи задоволені Ви результатами опитувальника?

Що б Ви поліпили, щоб Ваша практика оцінювання краще відповідала Вашій філософії оцінювання?

❖ Рефлексія щодо власного навчання та викладання

Напевно, немає ефективнішого способу відчувати себе на місці іншої людини (в нашому випадку учнів), аніж пригадати власний досвід учня, чиї навчальні результати оцінює викладач. Пропонуємо Вам пригадати ці спогади, а також уроки, яких Ви навчились під час процесу оцінювання. Ми називаємо це «погляд назад».

«Погляд назад» – це вид критичної рефлексії, що дає змогу проаналізувати попередній досвід для здійснення висновків щодо поліпшення Вашої практики викладання.

I. СПОГАДИ В РОЛІ УЧНЯ

Погляд назад №1 – на продукт, який Ви виготовили і яким Ви дуже пишались – написання есе, приготування певної страви тощо.

Чи пам'ятаєте Ви коментарі Вашого викладача? Чи були вони корисні, чи ні? Що більше залишилось у Вашій пам'яті – сам процес приготування страви, написання есе тощо чи процес оцінювання?

Погляд назад №2 – на оцінку чи коментарі, які Ви отримали і які були негативні і критичні щодо Вас як учня.

Як Вам надали зворотний зв'язок? Яка була Ваша відповідь? Чому Ви відповіли саме так, як Ви відповіли? З погляду сьогодення – наскільки той зворотний зв'язок виявився корисним для Вас у вашому майбутньому?

Погляд назад №3 – на досвід з оцінювання, який дав Вам багато з погляду навчання.

Що саме відбулося? Що зробило його цінним для Вас як для учня?

II. СПОГАДИ В РОЛІ ВИКЛАДАЧА

Погляд назад – на метод оцінювання, який Ви застосували раз і пообіцяли собі більше його жодного разу не застосовувати в майбутньому.

❖ Розгляд кейсів (прикладів з практики)

Ознайомтеся з такими кейсами і дайте відповіді на такі запитання:

1. Як викладач міг би уникнути незадоволення учнів?
2. Які методи оцінки Ви б запропонували, що найкраще відповідають філософії оцінювання, орієнтованій на учня?

ПРИКЛАД З ПРАКТИКИ №1

Метод викладання: самоспрямоване навчання

Оцінювання: оцінка за презентацію

Викладач коледжу, який читає навчальну дисципліну «Навчання дорослих», поінформувала учнів, що хоче використовувати демократичніші методи викладання у своїй практиці, і запропонувала метод самоспрямованого навчання. Завершальним етапом цього процесу було проведення самостійного дослідження, результатами якого учні мали поділитися з усією групою. Проте учні не знали, що їхні презентації буде оцінювати викладач, як і не знали критеріїв оцінювання. Попри те, що всі оцінки були відносно високі, учні почувалися некомфортно і майже не слухали коментарів викладача. Двоє учнів вирішили поскаржитися заступникові керівника навчального закладу.

ПРИКЛАД З ПРАКТИКИ №2

Метод викладання: дослідницький діалог

Оцінювання: оцінка за есе

Під час семінарського заняття на тему «Навчання дорослих в Україні» викладач використовував метод проведення діалогу між учнями. На початку семінару викладач оголосив, що він виступатиме радше як фасилітатор, аніж як інструктор. Учнів було заохочено задавати запитання стосовно тверджень викладача, висловлених на попередній лекції, та шукати відповіді, які б відображали різні погляди. Оцінкою мало стати написання завершального есе. Кінцева оцінка за весь навчальний курс мала базуватися на односторонньому судженні викладача щодо есе учнів. Багато з учнів вирішило, що використання такого методу, як дослідницький діалог, було обманом з боку викладача.

ПРИКЛАД З ПРАКТИКИ №3

Метод викладання: кооперативне навчання

Оцінювання: індивідуальні результати учнів

Під час викладання навчальної дисципліни «Лідерство та зміни» викладач презентував метод кооперативного навчання як філософію здійснення вибору в навчанні дорослих. Викладач запропонував учням у малих групах ділитися думками, спільно досліджувати концепції, навчати один одного певних навичок, працювати над груповою динамікою, орієнтуючись на кінцевий результат групи. Проте під час оцінки викладач використав оцінювання індивідуальних результатів учнів. Учні зрозуміли, що цінність кооперативного навчання не беруть до уваги взагалі. Наприкінці заняття в малих групах почали відчуватися змагальницький дух та скептицизм.

ПРИКЛАД З ПРАКТИКИ №4

Метод викладання: виконання технічного завдання

Оцінювання: стандартний тест за допомогою ручки і паперу

Під час викладання навчальної дисципліни, де особливу увагу приділяли розвиткові навичок з малої моторики на точність та контроль, викладач вирішив провести тест як вид оцінки. Учні мали продемонструвати ці навички на папері під час різних можливих ситуацій – ситуації стресу, спокою тощо. Проте більша частина підсумкової оцінки за навчальний курс базувалась на підсумкових оцінках таких видів оцінювання, як множинний вибір та підсумковий екзамен. Тому учні поставилися до викладачєвого тесту як зайвої трати часу, в той час як такі важливі навички, як відповідальність, вміння швидко реагувати, здатність спілкуватися з різними клієнтами, вміння контролювати себе у стресових ситуаціях, ніколи не оцінювали.

Розділ 2

АВТЕНТИЧНЕ ОЦІНЮВАННЯ: ОСНОВНІ ВИДИ ТА МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ

*Якби ми спершу могли дізнатися,
де ми перебуваємо і куди йдемо, тоді ми змогли б краще оцінити, і як
потрібно робити.
Авраам Лінкольн*

*Я не можу навчити нікого нічого –
я можу лише примусити їх думати.
Сократ*

2.1. Важливість автентичного оцінювання

При виборі тих чи тих видів і методів оцінювання важливо розуміти значення автентичного оцінювання та його загальні принципи. У цьому посібнику ми використовуємо термін «оцінювання» у значенні систематичного збору й аналізу даних, потрібних для ухвалення рішень щодо змін у навчальній програмі. Ми також говоримо про автентичне оцінювання, що забезпечує автентичний навчальний досвід – досвід, дає змогу учням бути чесними й отримувати ефективний зворотний зв'язок. Автентичне оцінювання, яке визнає більшість науковців як один із найкращих підходів до оцінювання, є вдумливим і рефлексивним процесом, який відповідає кожній конкретній ситуації – те, що працює в одній ситуації, може не працювати в іншій.

І хоча автентичне оцінювання змінюється відповідно до кожної конкретної навчальної ситуації, існують його загальні принципи, які можуть допомагати викладачеві при виборі тих чи тих видів та методів оцінювання.

ПРИНЦИПИ АВТЕНТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ

1. Автентичне оцінювання є постійним процесом

Оцінювання не є одноразовим процесом, і його слід здійснювати на постійній основі під час усього навчального курсу. Якщо Ви використовуєте оцінювання лише наприкінці навчального курсу, учні не матимуть змоги отримати зворотний зв'язок щодо поліпшення своїх навчальних результатів. Викладач має постійно збирати дані перебігу навчального процесу, щоб надати учням ефективний і точний зворотний зв'язок щодо різних аспектів навчання. Якщо оцінювання здійснюють на постійній основі і воно є складником навчального процесу, зменшується і страх перед ним. Натомість учнів залучають як партнерів викладача у процес власного навчання.

2. Автентичне оцінювання є надійним і достовірним

Оцінювання є достовірним (валідним), якщо воно оцінює те, що перебачають оцінювати. Наприклад, учні виконують тест, і запитання стосуються окремих фактів, у той час як очікуваний навчальний результат – цілісне розуміння загальної концепції.

Оцінювання є надійним, якщо воно оцінює ту саму інформацію постійно. Наприклад, багато інструментів з визначення індивідуальних навчальних стилів вважають ненадійними, оскільки різні люди інтерпретують термінологію по-різному або відповідають на запитання, перебуваючи під впливом різного настрою тощо.

Достовірність і валідність виходять за межі кореляції між навчальними цілями та результатами. По-перше, деякі цілі не можна чітко сформулювати, а учні мають різні навчальні стилі, навчальні потреби й інтереси, а також спираються на різний попередній досвід. Тому загальна ціль чи завдання не може і не має ставити за мету оцінювання цих особистих цілей. По-друге, під час навчання можуть відбуватися неочікувані, але не менш

важливі речі, які заслуговують на увагу. Тому важливо пам'ятати, що автентичне оцінювання має допомогти продемонструвати учневі все, чого він навчився, а не лише те, що запланував викладач.

3. Автентичне оцінювання є комплексним

Оцінювання має вимірювати весь комплекс компетенцій – навичок, ставлень та концепцій, які викладач запланував розвинути. Щоб бути автентичним, оцінювання також має бути спрямовано на аспекти, які перебувають поза компетенціями учнів, а саме: методи викладання, дизайн навчального курсу, зв'язок змісту навчальної дисципліни з попередніми знаннями та досвідом учнів, спільноту учнів, довгостроковий вплив навчання на учнів, а також інші аспекти навчального середовища. Автентичне оцінювання також має включати різні перспективи у процесі оцінювання: власну перспективу учнів, перспективу робочого місця, а також перспективу викладача.

4. Автентичне оцінювання є комунікативним

Будь-яке судження, що стосується процесу оцінювання, належить у першу чергу учневі. Тому вибір методів оцінювання, а також критерії оцінки викладач має пояснити учням, так само як і результати оцінки та їх пояснення. Якісне й ефективне оцінювання передбачає участь учня як у процесі розробки критеріїв, так і у виборі методів оцінювання. Звичайно, що основною метою такої участі є допомога учневі здійснити самооцінювання.

5. Автентичне оцінювання передбачає використання різних методів оцінювання

Дорослі учні є надто складними особистостями, яких можна було б оцінити за допомогою єдиного інструменту. Деякі люди можуть краще розповісти, аніж написати те, що вони знають. Інші можуть краще продемонструвати. Деякі учні можуть

розуміти концепцію, але все ще не інтегрувати її у свою поведінку чи виконання завдання, щоб показати це викладачеві. Тому автентичне оцінювання передбачає використання різних видів і методів оцінювання, які дали б змогу продемонструвати очікувані компетенції учня та передбачали використання багатьох джерел інформації. Важливо, щоб ця інформація була як кількісна, так і якісна – така, яка описувала б та інтерпретувала якість. Деколи слід використовувати одночасно кількісну та якісну інформацію, як, наприклад, результати спостережень, звіти учня, звіти однолітків, результати тестів, презентації учня, демонстрації учня нових навичок або знань, а також опосередковані результати поведінки. (Наприклад, як клієнти банку використовують банкомат для оцінки тренінгової програми персоналу банку, яку проводили, щоб допомогти його клієнтам у використанні банкоматів.) Іншими словами, автентичне оцінювання складається з різних видів діяльності, кожен з яких корисний по-своєму та у відповідній для цього ситуації.

Усі види і методи автентичного оцінювання можна поділити на два типи – об'єктивне й суб'єктивне оцінювання, детальніший опис яких наведено нижче.

2.2. Об'єктивне оцінювання

Об'єктивний тест вважається об'єктивним тоді, коли він містить просту правильну чи найкращу відповідь, яку можна визначити наперед. Таке оцінювання не вимагає суб'єктивних суджень від учня, який складає іспит. Для об'єктивного тесту розробляють запитання на зразок «правильно/неправильно», запитання на множинний вибір та запитання на зіставлення. Також можуть використовувати запитання, що передбачають коротку відповідь.

Запитання «правильно/неправильно»

Запитання «правильно/неправильно» складаються з декларативних тверджень, які має оцінити учень, щоб

визначити їхню правильність чи хибність. Нижче наведено деякі рекомендації для розроблення тестових запитань такого типу.

❖ *Зіставте запитання з результатом, який воно передбачає оцінити.*

Чітко визначте, що передбачається оцінювати. Запитання «правильно/неправильно» мають вимірювати конкретні навчальні результати, пов'язані з певною професією. Навчальний результат – це те, що учень має продемонструвати внаслідок вивчення навчального курсу. Іншими словами, метою навчання є досягнення навчальних результатів. Тестування є процесом визначення, наскільки було досягнуто навчальних результатів.

Письмові тестові запитання, такі як «правильно/неправильно», насамперед стосуються вимірювання знань, що є суттєвими для професійного виконання робочих функцій. Вміння, які передбачає та чи та професія, зазвичай не вимірюють письмовими тестами, а оцінюють за допомогою практичних завдань, тобто дійсною демонстрацією тих чи тих умінь. Певні специфічні знання типово вимірюють під час виконання письмових тестів, таких як «правильно/неправильно».

Запитання на розпізнавання є запитанням, де учневі пропонується вибрати правильну відповідь з двох або більше альтернатив. Запитання «правильно/неправильно» є також прикладом таких запитань, оскільки учень має розпізнати правильну відповідь серед правильних та хибних альтернатив. Можна посперечатися, аргументуючи, що запитання на розпізнавання може спонукати учня до відповіді. Тобто, якщо учень не пам'ятає правильну відповідь, але цю відповідь наводять як частину запитання, учень може розпізнати правильну відповідь серед пропонованих альтернатив.

❖ *Переконайтеся, що запитання на множинний вибір не є найкращою альтернативою.*

Зазвичай такі запитання, як «правильно/неправильно», вважають нижчої якості порівняно із запитаннями на

множинний вибір. Оскільки запитання «правильно/неправильно» пропонують лише дві альтернативи, то учень має один із двох шансів вгадати правильну відповідь. Ба більше, коли учень правильно визначає хибну відповідь, ми не маємо доказів того, що він знає правильну відповідь. Незважаючи на ці обмеження, існують ситуації, де запитання «правильно/неправильно» слід використовувати. У таких випадках, де є лише дві прийнятні альтернативи, краще використовувати такі запитання, як «правильно/неправильно», а не запитання на множинний вибір.

❖ Підготуйте декларативне речення

Підготуйте речення, яке зазначає певний факт – воно не має містити запитання. Таке речення має містити лише одну важливу ідею. Якщо Ви включаєте в речення більш ніж одну ключову ідею, тоді Ви не зможете перевірити знання учня відповідно до навчального результату, який вимірюють. Ваше речення має бути або правильне в усіх випадках, або хибне – у всіх випадках також. Інших варіантів бути не може.

Підсумок

Незважаючи на всю ретельність у підготовці тверджень для тестування, часто трапляються неминучі помилки. Переконайтеся, що Ваші запитання відповідають запланованим навчальним результатам. Перегляньте уважно зміст запитання, щоб переконатися в його чіткості та реалістичності, в неможливості будь-якої неправильної інтерпретації. Також перевірте відсутність у змісті запитання будь-яких підказок щодо правильної відповіді.



Приклад

Нижче наведено приклад типового запитання «правильно (П)/неправино (Н)».

П Н Київ – це місто в Україні з найбільшою кількістю населення

Учень має лише обвести правильну відповідь, тобто літери «П» (правильно) чи «Н» (неправильно).



Запитання на множинний вибір

Запитання на множинний вибір складається із зазначенням проблеми та кількох варіантів її розв'язання. Проблему можна зазначити або у формі запитання, або у вигляді незавершеного твердження, що називається основою запитання. Перелік запропонованих розв'язків проблеми називається альтернативами. Учень знайомиться із зазначеною проблемою та переліком запропонованих розв'язків цієї проблеми та обирає одну правильну або найкращу альтернативу. В цьому випадку має бути лише одна правильна чи найкраща альтернатива, а всі решта мають на меті відволікати учня, який сумнівається у правильності свого вибору. Пропонуємо такі кроки при розробленні запитань на множинний вибір:

❖ *Зіставте запитання з навчальним результатом, який Ви хочете оцінити*

Запитання на множинний вибір є запитаннями з упізнавання, тому що учень має впізнати правильну відповідь із числа альтернатив, які пропонують. Запитання на множинний вибір оцінюють конкретний навчальний результат, що стосується певної професії. Чітко визначте частини професійного результату, який Ви оцінюватиме. Звичайно, якщо Ви не знаєте, що Ви плануєте оцінювати, Вам буде досить складно це зробити.

❖ *Розробіть основне запитання*

Розробіть основне запитання, яке має бути значуще і подавати одну конкретну проблему. Конкретна проблема в запитанні передбачає, що інші альтернативні розв'язання цієї проблеми мають бути схожі за своїм характером. Якщо запитання не містить конкретної проблеми, воно стає відкритішим і менш імовірно, відповідатиме конкретному навчальному результату. Подання в запитанні більше, ніж однієї проблеми, збільшує складність змісту запитання та зменшує його діагностичну цінність. Коли учень вибирає

неправильну відповідь, Вам буде складно побачити, яка з поданих проблем привела до цього вибору.

Вилучіть будь-який текст, що не відповідає основній цілі Вашого запитання, а також включіть в основу запитання слова, які зазначено у пропозованих альтернативах. Така чіткість забезпечить виразніше зазначення проблеми і зменшить час, потрібний для ознайомлення з нею.

Основне запитання слід зазначити в позитивній формі. Часто учні асоціюють негативні форми як неправильні чи невідповідні твердження. Негативні форми також часто складно зрозуміти.

❖ *Розробіть альтернативи*

При написанні запитання та альтернатив до нього дотримуйтесь граматичних правил. Якщо основне запитання подано у вигляді запитання, кожна з альтернатив має починатися з великої літери, а в кінці твердження має стояти крапка. Якщо основне запитання являє собою незавершене твердження, кожна з альтернатив має починатися з маленької літери й завершуватися будь-яким знаком пунктуації. Рекомендуємо писати альтернативи в тому ж граматичному часі, в якому написано основне запитання. Зазначені кроки допоможуть Вам уникнути граматичних підказок для учня.

Якщо Ви задаєте запитання, що передбачає одну правильну відповідь, включіть серед пропозованих альтернатив лише одну, чітко сформульовану правильну відповідь. Проте також можна просити учня вибрати відповідь, яка найкраще відповідає зазначеному запитанню, оскільки не всі знання виражаються через такі точні терміни, що можна вибрати лише одну абсолютно правильну відповідь. Усі відповіді можуть бути прийнятні – більше або менше, а тому одна з альтернативних відповідей може бути краща, тобто, найкраще відповідати поставленому запитанню.

Відволікальні відповіді мають бути щонайменше такі ж привабливі для учня, як і правильна відповідь. Якщо одна чи більше альтернативних відповідей очевидно хибні, запитання

втрачає свою здатність перевірити знання тих учнів, які дійсно знають правильну відповідь, і тих учнів, які просто вгадують її.

Уникайте використання виразів «все вищеперелічене» чи «нічого з вищепереліченого», оскільки це збільшує ймовірність відповіді, що базується на неповній інформації. Оскільки від учня очікують, що він вибере лише одну правильну відповідь, він може обрати відповідь «все вищеперелічене» як правильну відповідь лише на основі того, що дві з альтернативних відповідей правильні. Учень також може зазначити, що це неправильна відповідь, оскільки одна з альтернатив може бути хибна.

❖ Вилучіть можливі підказки правильної відповіді

Вербальні підказки можуть мати багато форм. Деякі з найзагальніших підказок, що трапляються у запитаннях на множинний вибір, полягають у тому, що вони містять однакові слова як в основному запитанні, так і у правильній відповіді або формулювання правильної відповіді повністю відповідає текстові підручника. Більшу деталізацію правильної відповіді порівняно з неправильними альтернативами також вважають підказкою.

Проте довжина правильної відповіді має відрізнятися від запитання до запитання, щоб не створювати певний алгоритм, за яким ітиме учень. Також це стосується і розміщення правильної відповіді – воно має бути різне щодо різних запитань, щоб учень не міг вгадати правильну відповідь лише за її розміщенням. Обирайте розміщення правильної відповіді серед чотирьох можливих альтернатив на випадковій основі.

Підсумок

Переконайтеся, що Ваше запитання базується на навчальному результаті, пов'язаному з професією, а зміст Вашого запитання відповідає навчальному результату. Основне запитання має бути значуще і подавати



лише одну ідею. Ваше запитання не має містити зайвої інформації і, по можливості, негативних слів. Альтернативні відповіді мають граматично відповідати вашому запитанню і містити лише одну правильну або найкращу відповідь. Хибні відповіді мають бути правдоподібними. Загалом має бути щонайменше чотири альтернативні відповіді. Вилучіть вербальні підказки правильної відповіді, такі як подібність слів у Вашому запитанні та у правильній відповіді, деталізація правильної відповіді порівняно з неправильними відповідями.

Приклад

Нижче наведено приклад запитання на множинний вибір.

Як стверджують економісти: «Що нижча ціна на банани, то більше бананів може бути куплено». Це твердження означає, що:



1. Кількість куплених бананів визначає їхню ціну.
2. Усі фактори, крім ціни на банани (наприклад, уподобання та дохід покупців), є постійними.
3. Економісти можуть проводити контрольні лабораторні експерименти.
4. Ніхто не може визначити взаємозв'язок між ціною на банани та кількістю куплених бананів.

Учень визначає правильну відповідь, обводячи її або зазначаючи номер правильної відповіді. У цьому прикладі – це номер 2.

Запитання на зіставлення

Зазвичай запитання на зіставлення включає дві паралельні колонки із словами (фразами) чи цифрами, які учень має зіставити між собою. Перша колонка називається змістовою, а друга – колонкою відповідей. Вправа на зіставлення визначає здатність учня визначити взаємозв'язок чи асоціацію між двома категоріями, групами чи типами понять, які перевіряють.

Нижче наведено певні рекомендації при розробленні запитань на зіставлення.

❖ *Пов'язуйте Ваші запитання на зіставлення з навчальними результатами, які Ви хочете перевірити*

Чітко визначте навчальний результат, пов'язаний з відповідною професією, який Ви хочете оцінити. Складіть для себе план, який описував би взаємозв'язок вправи на зіставлення з відповідним навчальним результатом. Такий план має містити зміст запитання й очікувану дію з боку учня. Перегляньте план, щоб переконатися, що його зміст відповідає змістові навчального результату.

❖ *Розробіть змістовну колонку та колонку відповідей*

Переконайтеся, що всі запитання, що містяться в обох колонках, належать до однієї і тієї ж категорії чи класу понять. Обидві колонки мають бути пов'язані між собою у той чи той спосіб. Якщо цього не буде, учневі буде складно зрозуміти, що саме потрібно зіставити. Також, якщо слова (фрази, цифри тощо) в одній колонці за формою відрізняються від слів (фраз, цифр тощо) в іншій колонці, учень може припустити, що відмінні за формою відповіді є хибними, що веде до подальшого вгадування правильної відповіді.

У вправі на зіставлення має бути від п'яти до восьми положень. Що більше положень надано розглянути учневі, то більше варіантів вибору виникає перед ним і тим більше часу це забирає. Зазвичай змістову колонку розміщують ліворуч, а колонку відповідей – праворуч. Рекомендуємо, щоб положення в колонці відповідей були короткими фразами, словами чи цифрами. Довші речення чи запитання в лівій змістовій колонці полегшують розуміння змісту, оскільки учень спочатку читає довше речення/запитання і пізніше переглядає короткі відповіді, щоб відшукати правильну.

Використовуйте різну кількість тверджень в обох колонках з тим, щоб зменшити вірогідність того, що учень шукатиме правильну відповідь шляхом вилучення очевидно хибних у колонці відповідей. Використання однієї відповіді як правильної більше, ніж раз, або невикористання її взагалі також зменшує вірогідність процесу вилучення. Відповіді слід

розміщувати в логічній послідовності, щоб учневі було легше їх переглядати, відшукуючи правильну відповідь.

❖ *Розробіть вказівки*

Завдання на зіставлення слід супроводжувати вказівками. Це дозволяє уникнути непорозуміння з боку учня, а також збереже час на власне виконання вправи. Вказівки мають зазначати, чи пропонувані праворуч відповіді можна використовувати лише раз чи більше, чи можна їх взагалі не використовувати. Розмістіть вправу на зіставлення на одній сторінці, щоб учневі легше було переглядати всі варіанти відповідей праворуч.

❖ *Вилучіть підказки правильної відповіді*

Переконайтеся, що кожна відповідь є правдоподібною відповіддю до кожного із тверджень/запитань, розміщених у змістовій колонці. Це зменшить для учня вірогідність вилучення очевидно хибних/неправдоподібних відповідей у колонці відповідей. Вилучіть вербальні асоціації між змістом лівої колонки та відповідями у правій колонці, що дозволить учневі зіставити відповіді лише за використаними словами, а не за змістом.

Підсумок

Переконайтеся, що зміст Вашої вправи на зіставлення відповідає навчальному результату, пов'язаному з відповідною професією. Зміст обох колонок має відноситися до однієї і тієї ж категорії чи класу понять, а між ними існує чіткий і зрозумілий взаємозв'язок. Кількість тверджень (відповідей) в обох колонках має бути різна. Кількість відповідей у правій колонці має становити від п'яти до дванадцяти.



Розробіть чіткі вказівки, що пояснюють основу для зіставлення – чи можна використовувати відповіді в лівій колонці лише раз чи більше, чи взагалі їх можна не використовувати. Всі варіанти відповідей мають бути правдоподібні, і уникайте використання однакових слів у твердженнях/запитаннях і відповідях.

Приклад

Нижче наведено приклад запитання на зіставлення.

Колонка **А** містить перелік із семи країн світу. Колонка **Б** містить перелік різних міст у світі. Зіставте кожну країну з містом, яке там розташоване, зазначаючи в колонці **А** відповідну літеру, що означає відповідне місто в колонці **Б**. Варіанти відповідей, які пропонують у колонці **Б**, можна використовувати раз, більше, ніж раз, а також можна не використовувати взагалі.



Колонка А

1. _____ Франція
2. _____ Німеччина
3. _____ Італія
4. _____ Україна
5. _____ Бельгія
6. _____ Англія
7. _____ Росія

Колонка Б

- А. Мадрид
- Б. Лондон
- В. Париж
- Г. Москва
- Ґ. Мюнхен
- Д. Рим
- Е. Брюссель
- Є. Торонто
- Ж. Київ

А ось так має виглядати правильна відповідь:

Колонка А

1. В Франція
2. Г Німеччина
3. Д Італія
4. Ж Україна
5. Е Бельгія
6. Б Англія
7. Ґ Росія

Запитання, що передбачають короткі відповіді

Є два види запитань, що передбачають короткі відповіді: це прямі запитання та запитання, що містять пропуск (и) для відповіді. Фактично це однакові за змістом, але різні за формою подання запитання. Прямі запитання – це чітко сформульовані запитання, що вимагають письмової відповіді.

Запитання, що передбачають коротку відповідь, ще називаються запасними запитаннями, оскільки учень не має можливості обирати правильну відповідь із поданих альтернатив, а має сам забезпечити цю правильну відповідь (тобто, забезпечити «запас»).

Нижче наведено рекомендації для розроблення такого виду запитань:

❖ *Переконайтеся, що Ваше запитання пов'язано із змістом навчального результату*

Чітко визначте, який із навчальних результатів, пов'язаних із відповідною професією, Ви хочете оцінити. Сформулюйте запитання для перевірки і переконайтеся, що воно передбачає обмежену кількість правильних відповідей. Бажано, щоб була лише одна правильна відповідь. Ще раз перевірте, що розроблене запитання відповідає змістові навчального результату.

Перегляд запитання

Прямі запитання краще використовувати для незавершених тверджень, оскільки вони забезпечують більшу структурованість і зменшують невизначеність. Слова, які використовують у прямих запитаннях, передбачають коротку й конкретну відповідь. Має бути обмежене число відповідей, які можна вважати правильними.

Якщо Ви використовуєте запитання, що передбачають пропуск для написання правильної відповіді, розміщуйте цей пропуск наприкінці твердження. Це полегшує розуміння змісту запитання для учня. Місце для пропуску передбачає написання ключового слова у відповіді. Не використовуйте часто пропуски для написання правильної відповіді, оскільки вони можуть створювати труднощі для розуміння учня.

❖ Підготуйте ключі для відповіді

Ключ до відповіді може суттєво поліпшити об'єктивність оцінки за допомогою прямих запитань. Зробіть все можливе, щоб забезпечити повний перелік можливих відповідей для кожного із запитання. Визначте всі можливі відповіді для кожного з пропусків. Використовуйте обмежену кількість слів і переконайтеся, що використані слова мають одне й те саме значення як у запитанні, так і в самій відповіді.

❖ Уникайте невизначеності та підказок

При перевірці знань учня відповідної термінології часто використовують одні й ті ж терміни як у самих запитаннях, так і у відповідях. Намагайтеся уникати повторення однакових слів, вилучаючи їх або з формулювання запитання, або з формулювання відповіді.

Також намагайтеся уникати запитань, які можуть передбачати кілька правильних відповідей. Запитання, що передбачають коротку відповідь, мають на меті оцінити досягнення конкретного навчального результату. Що більше можливих правильних відповідей, то менш імовірно, що запитання оцінює те, що потрібно.

Підсумок

Переконайтеся, що запитання пов'язано із змістом навчального результату, що відповідає відповідній професії. Зазначену проблему слід сформулювати у вигляді прямого запитання, яке у свою чергу має бути коротке і чітке. Якщо запитання сформульовано як незавершене твердження і містить пропуски для написання правильної відповіді, розміщуйте ці пропуски наприкінці твердження і переконайтеся, що вони стосуються основного запитання у твердженні.



Забезпечте повний перелік прийнятних відповідей, що включатимуть слова, які мають те саме значення, що й бажані відповіді. Саме запитання не має містити вербальних підказок.

Приклад

Нижче наведено приклад запитання, що передбачає коротку відповідь.

Пряме запитання:

Хто є президентом Сполучених Штатів Америки?

У цьому прикладі учень надає письмову відповідь на запитання.

Президентом Сполучених Штатів Америки є _____.

У цьому прикладі учень зазначає правильну відповідь там, де зазначено пропуск.

Президентом Сполучених Штатів Америки є Барак Обама.

2.3. Суб'єктивне оцінювання

Суб'єктивне оцінювання – це оцінювання, що не передбачає однієї правильної відповіді. При оцінці відповідей викладач використовує власні судження, які є суб'єктивними. Суб'єктивне оцінювання корисне при оцінюванні навичок мислення вищого рівня та навичок з розв'язання проблем. Прикладами суб'єктивного оцінювання є есе та розгляд випадків з практики (вивчення кейсів, метод кейсів).

• Есе

Запитання, сформульовані в есе, є запитаннями суб'єктивного оцінювання, які вимагають від учня відповіді на запитання чи твердження. Запитання, сформульовані в есе, корисні тому, що вони мають унікальну здатність оцінювати навички мислення вищого рівня. Багато важливих навчальних результатів можна оцінити лише за допомогою такого типу запитань. Запитання, сформульовані в есе, мають форму запитань з додатковою інформацією. Такі запитання забезпечують учневі більшу свободу при гарантуванні правильної відповіді. Проте викладачі, які розробляють есе, мають добре усвідомлювати як переваги такого типу оцінювання, так і його слабкі місця.

Між запитаннями, сформульованими в есе, та запитаннями, що передбачають коротку відповідь, є багато подібних та

відмінних характеристик. Обидва типи запитань є запитаннями суб'єктивного оцінювання. Обидва типи запитань передбачають, що учень має забезпечити правильну відповідь, а не визначити її серед пропонованих альтернатив. Проте, на відміну від запитань, сформульованих в есе, запитання, що передбачають коротку відповідь, чіткіші й конкретніші. Вони орієнтовані більше на здатність учня до запам'ятовування інформації, в той час як запитання, сформульовані в есе, оцінюють складніші процеси мислення, а саме: здатність інтегрувати, аналізувати й оцінювати ідеї та інформацію. Запитання есе надають учневі більшу свободу при виборі правильної відповіді і є відкритішими типами запитань, ніж запитання, що передбачають коротку відповідь. Запитання, що передбачають коротку відповідь, мають лише обмежену кількість правильних відповідей.

Запитання, сформульовані в есе, можуть бути двох типів: запитання, що передбачають обмежені відповіді, та запитання, що передбачають поширені відповіді. Запитання, що передбачають обмежені відповіді, часто обмежують обсяг змісту, який може використати учень у своїх відповідях. Зазвичай такі запитання обумовлюють обсяг відповіді учня максимальною кількістю слів чи речень. Запитання, що передбачають поширені відповіді, надають більше свободи для учня. Якщо все-таки зазначено максимальний обсяг відповіді, його не обумовлюють конкретною кількістю слів чи речень. Такий гнучкіший підхід дозволяє учневі продемонструвати свої здібності до організації, аналізу, інтеграції та оцінювання інформації.

Запитання, сформульовані в есе, також дозволяють оцінити письмові навички учня, що є додатковою метою використання цього методу оцінювання. Основною ж метою використання есе є оцінювання навичок мислення вищого порядку та навичок з розв'язання проблем. Тому важливо, щоб кінцева оцінка враховувала в першу чергу основну мету використання есе, а оцінка розвитку письмових навичок мала додаткове значення.

Слід зазначити, що оцінювання за допомогою методу використання запитань, сформульованих в есе, досить

недостовірно. Як свідчать дослідження, двоє викладачів, які мають досвід оцінювання за допомогою методу есе, можуть мати різні оцінки при тому, що учні використовують одне й те саме есе. Ці відмінності можна пояснити тим, що при оцінці відповідей викладачі можуть приділяти більше або менше уваги різним аспектам, включеним у текст есе. Проте надійність результатів оцінки на основі відповідей на запитання есе можна збільшити за умови, якщо запитання, сформульовані в есе, відповідають чітко визначеним навчальним результатам. Визначення чітких критеріїв для оцінювання також може підвищити надійність результатів оцінки за допомогою цього методу. Оцінювання відповідей на запитання есе може також забирати багато часу при сумлінному його виконанні. Такий метод оцінювання вимагає уважного розгляду відповідей та надання учневі детального письмового зворотного зв'язку. Обидва види діяльності потребують досить значної кількості часу.

Запитання, сформульовані в есе, досить вразливі у випадках, коли учень хоче приховати свою некомпетентність, оскільки викладачі часто оцінюють результати есе на основі того, як добре вони написані, і часто ці результати не пов'язані з тим, як учень знає сам зміст. Тому відмінне знання мови та використання словникового запасу може позитивно впливати на оцінку викладача.

Нижче наведено певні рекомендації при використанні есе як методу суб'єктивного оцінювання.

❖ *Поєднуйте предмет оцінювання з навчальним результатом*

Для більшої кількості методів оцінювання цей крок спільний і означає обов'язковий зв'язок запитань для оцінювання з конкретним навчальним результатом, що відповідає певній професії.

Проте з причини відносної легкості, з якою може бути написано запитання есе, викладачі мають тенденцію писати їх не зовсім якісно. Запитання есе не мають ставити за мету перевірку запам'ятовування конкретної інформації. Якщо Ви хочете перевірити, як учень може відтворити ту чи ту

інформацію, Вам, імовірніше, підійдуть інші методи об'єктивного оцінювання. Крім цього, оцінювання відповідей на запитання об'єктивних тестів надійніше і не потребує багато часу на розроблення відповідних запитань та відповідей на них.

❖ *Оберіть відповідний тип запитань в есе*

Найважливіший крок у процесі розроблення есе – це здійснити вибір між запитаннями, що передбачають обмежені відповіді, та запитаннями, що передбачають поширені відповіді. При здійсненні цього вибору викладач має враховувати очікування від учня – наскільки структурованими чи обмеженими його відповіді мають бути. Якщо навчальний результат, який оцінюють, загальніший, запитання в есе мають передбачати загальніші, поширеніші відповіді. Якщо ж навчальний результат, який оцінюють, конкретний та структурований, запитання есе мають передбачати обмежені відповіді.

Якщо навчальний результат, який оцінюють, вимагає від учня демонстрації творчого, інноваційного підходу, в такому разі доцільно використати запитання, що передбачають поширені відповіді. Якщо ж навчальний результат вимагає від учня оперування певними параметрами, ці параметри слід сформулювати в запитаннях, що передбачають обмежені відповіді. Зазвичай такі навчальні результати передбачають подальшу інтерпретацію та застосування даних у певних сферах.

Формулювання запитань чи тверджень

Будь-яка поведінка чи компетенція, описані в навчальному результаті, повинні мати своє відображення у відповідних запитаннях чи твердженнях. Завдання для учня на виявлення цієї компетенції має бути чітко сформульоване у відповідному запитанні чи твердженні за допомогою простих і чітких слів та словосполучень. Якщо використовують загальніші терміни, як, наприклад, пояснити чи порівняти, їх значення має бути чітко

інтерпретовано для учня. Якщо потрібно, забезпечте додаткові вказівки для учня. При використанні запитань есе, що передбачають обмежені відповіді, корисно уточнити аспекти, які має розкрити учень у своїх відповідях. При використанні запитань есе, що передбачають поширені відповіді, важливо сформулювати вказівки так, щоб якнайменше обмежувати свободу учня при наданні відповідей у рамках змісту навчального результату. Проте можна вказувати загальні характеристики очікуваних відповідей, не обмежуючи при цьому обсягу самої відповіді.

Уникайте використання інших запитань на вибір учня. Якщо ми дозволяємо учневі вибирати різні запитання, сформульовані в есе, ми створюємо ситуацію, коли ми адмініструємо різні тести. В такому разі окремі учні будуть демонструвати досягнення різних навчальних результатів. У переважній більшості випадків учень вибиратиме для себе запитання, на які йому легше відповісти, а тому наші запитання не зможуть оцінити те, що ми планували.

❖ *Розробіть модель відповіді*

Слід розробити модель відповіді, щоб посилити надійність процедури оцінки. Надійний тест має забезпечувати постійні результати при використанні його з однією і тією ж групою учнів більше, ніж раз. Результати оцінювання мають залишатися постійними, навіть якщо їх оцінюють різні викладачі. Використання моделі відповіді при оцінюванні відповідей учня збільшує надійність використання есе як методу оцінювання.

Важливо визначити критичні елементи відповіді, якої вимагають. Таке визначення передбачає підготовку зразка відповіді, яку має надати учень. Важливо визначити суттєві елементи, які має включити учень у свою відповідь. Це особливо важливо, коли ми оцінюємо відповіді на запитання, що передбачають обмежені відповіді, що демонструють, як учень засвоїв конкретний навчальний результат. При використанні

запитань, що передбачають поширені відповіді, ми також очікуємо, що учень розкриватиме певні аспекти. Тому важливо визначити ті важливі характеристики, які пізніше Ви оцінюватимете.

Модель відповіді не має бути дуже детальна, оскільки це може заважати викладачеві відповідно оцінити навички мислення вищого рівня. Навчальні результати, які оцінюють за допомогою методу есе, часто передбачають творчість та інноваційність з боку учня, а тому модель відповіді має дозволити демонстрацію цих якостей і не обмежувати їх.

Оцінка відповіді учня

При оцінюванні відповідей учня на запитання есе Вам потрібно визначити, чи враховано всі критерії, які містяться у моделі відповіді. Саме модель відповіді має на меті забезпечити чесність та надійність стандартів, які використовує викладач у своїй оцінці. Також важливо, щоб ці стандарти використовували щодо всіх учнів. Проте часто буває, що Ви не отримуєте всіх очікуваних відповідей від учня. В такому разі модель відповіді викладач має використовувати на власний розсуд. Якщо учень надав прийнятну відповідь, її слід зарахувати.

Під час оцінювання також важливо враховувати такі навички, які можуть впливати на кінцеву оцінку, а саме: структуру речення, словниковий запас тощо. Учнів потрібно попередити заздалегідь, якщо Ви плануєте оцінювати ці або будь-які інші додаткові навички. Проте викладач не може дозволити, щоб ці додаткові навички впливали на оцінку основних елементів, визначених у моделі відповіді.

При можливості викладач має оцінювати запитання есе, не знаючи його автора. В такому разі це мінімізує вірогідність будь-яких упереджень з боку викладача та їх впливу на кінцеву оцінку.

Підсумок

Запитання, сформульовані в есе, базуються на навчальних результатах, пов'язаних з відповідною професією. Запитання в есе оцінюють комплексність навчального результату, який не можна оцінити за допомогою інших методів об'єктивного оцінювання. Щоб оцінити навчальний результат, важливо вибрати між запитаннями, що передбачають обмежену відповідь, та запитаннями, що передбачають поширену відповідь. Запитання мають чітко зазначати завдання учня і не мають містити додаткові запитання або запитання на вибір.



При цьому методі оцінювання важливо також розробити модель відповіді, що визначає важливі критерії, які мають бути враховані у відповідях учня. Модель відповіді визначає важливі характеристики відповіді учня та є основою для оцінки.

Приклад

Нижче наведено приклади запитань есе.

Оцініть два найважливіші методи визначення оцінки при використанні есе як методу оцінювання. Врахуйте переваги й недоліки кожного з методів. Прочитуйте авторів, які визначили ці переваги та недоліки. Зазначте метод, якому Ви надаєте перевагу, і поясніть причини Вашого вибору.



Важливі елементи моделі відповіді такі:

Учень

- Коротко описує метод 1.
- Коротко описує метод 2.
- Зазначає переваги методу 1.
- Цитує авторів, які визначали ці переваги.
- Зазначає недоліки методу 1.
- Цитує авторів, які визначали ці недоліки.
- Зазначає переваги методу 2.
- Цитує авторів, які визначали ці переваги.
- Зазначає недоліки методу 2.

- Цитує авторів, які визначали ці недоліки.
- Зазначає метод, який рекомендують автори.
- Зазначає причини такого вибору.
- Забезпечує детальну інформацію.
- Демонструє об'єктивність та відсутність упереджень.
- Послідовно й логічно організує есе.
- Робить логічні висновки.

Метод кейсів (кейс-стаді)

Метод кейсів є методом суб'єктивного оцінювання, що вимагає від учня аналізу комплексної проблемної ситуації та вироблення можливих варіантів її розв'язання. Основна цінність цього методу оцінювання полягає в можливості оцінити навички учня з розв'язання проблем у реальних робочих ситуаціях.

Метод кейсів складається з комплексної проблемної ситуації та одного чи кількох поширених запитань-есе. Запитання-есе передбачають аналіз пропонованої ситуації. При цьому учневі надають достатню свободу для відповідей на ці запитання. Це потрібно, щоб оцінити здатність учня до аналізу комплексної ситуації, здатність запропонувати творчі розв'язки проблеми й оцінити різні альтернативи її розв'язання. Запитання-есе передбачають від учня розгляду реалістичних, конкретних ситуацій, на відміну від розгляду абстрактних теорій чи принципів.

Основна цінність методу кейсів полягає в тому, що він передбачає те, що учень застосує принципи, теорії і техніки при аналізі реальних ситуацій. Це комплексніша та важливіша здібність, аніж уміння просто пояснити принципи, теорії та концепції. Мета використання методу кейсів полягає в тому, що учень демонструє свою здатність аналізувати проблемну ситуацію. Очікується, що при використанні теорії учень буде також демонструвати її розуміння. Часто метод есе, який використовують в рамках методу кейсів, передбачає оцінку розв'язання проблемної ситуації, а не знаходження шляхів її розв'язання.

❖ *Переконайтеся, що питання, подане в методі кейсів, пов'язане з конкретним навчальним результатом*

Переконайтеся, що питання, подане в методі кейсів, пов'язане з конкретним навчальним результатом або очікуваним ставленням. Завдяки чималій кількості деталей, презентованих у кейс-стаді, можна оцінити більше, ніж один навчальний результат, якщо це потрібно. Незважаючи на кількість навчальних результатів, які оцінюють, важливо визначити ті, які Ви запланували оцінити.

Той факт, що навчальний результат вимагає від учня вміння розв'язувати проблеми, не завжди означає, що метод кейсів є одним із найкращих методів оцінювання, щоб оцінити це. Очевидні проблеми, як очевидні шляхи їх розв'язання, не є найкращим вибором для методу кейс-стаді. Проблеми, які найкраще відповідають методу кейсів, – це комплексні проблеми, які складаються з багатьох факторів, які слід врахувати, оцінити та знайти відповідні шляхи розв'язання. Ба більше, часто ці фактори суперечать один одному, а тому учневі доводиться знаходити певні компроміси при пошуку правильних шляхів розв'язання проблемної ситуації.

❖ *Розробіть проблемну ситуацію чи випадок*

Отже, перший крок на шляху до розроблення кейс-стаді – це визначити теорію чи принципи, які будуть оцінювати в рамках Вашого кейс-стаді. Наступний крок – визначити типову проблему, пов'язану з теорією чи принципами. Це може бути проблемна ситуація, що може виникати на робочому місці і до розв'язання якої можна застосувати теорію, принципи чи стратегії.

Як тільки Ви визначилися з проблемою, Ви маєте написати сценарій проблемної ситуації. Зазвичай такий сценарій – це коротка історія, що описує цю проблему. Ця історія містить опис основних дійових осіб, опис їхньої поведінки, їхнього сприйняття і загальну ситуацію. Мета такого сценарію –

допомогти читачеві уявити проблемну ситуацію і забезпечити його якомога більшою кількістю деталей, потрібних для пошуку потенційного рішення.

Звичайно, що для читача буде легше працювати з кейс-стаді, якщо проблемна ситуація буде максимально реалістична. Один із способів зробити Ваш кейс-стаді наближенішим до реальної ситуації – це включити діалог між Вашими дійовими особами, а не лише використовувати описовий спосіб.

Також важливо, щоб Ваш сценарій містив правильний зміст і правильний обсяг інформації. Важливо включити будь-яку інформацію, яка може бути важлива при аналізі цієї проблемної ситуації та її розв'язанні. Проте сценарій не має включати будь-яких підказок щодо розв'язання самої проблеми. Тому іншим чинником написання якісного кейс-стаді є вміння відрізнити відповідні й невідповідні фактори. Тому при оцінюванні вміння учня відрізнити ці фактори доцільно включити до кейс-стаді кілька факторів, які не відповідають окресленій проблемі.

❖ *Розробіть питання для есе*

Цей крок передбачає розроблення завдання для есе. Завдання слід сформулювати так, щоб уникнути зазначення бажаної поведінки. Воно має чітко зазначати завдання для учня і не має містити будь-яких завдань на вибір.

При написанні завдання використовуйте запитання, що передбачають поширені відповіді. З одного боку, такі запитання забезпечують більшу свободу для пошуку відповідей для учня, а з другого боку, вимагають від учня перевірити власні судження та ідеї. Отже, характер навчального завдання має бути чітко описаний, проте додаткові рекомендації можна зазначити в завданні для есе, щоб не обмежувати свободи учня у процесі розв'язання проблемної ситуації.

Завдання для есе має відповідати безпосередньо деталям, описаним у кейс-стаді. Адже основна мета кейс-стаді – це те, як

учень розв'яже конкретну проблемну ситуацію, а не його розмірковування щодо певної теорії чи понять, базуючись на загальних знаннях. Натомість від учня вимагають аналізу поданої ситуації та відшукування шляхів розв'язання проблеми або оцінки пропонованого рішення. Це, власне, ті навички з розв'язання проблем, які має на меті оцінити викладач за допомогою методу кейс-стаді.

❖ *Розробіть модель відповіді*

Мета розроблення моделі відповіді – забезпечити надійність при оцінюванні відповіді учня. Для цього важливо розробити критичні елементи цієї відповіді. Для цього потрібно спершу розробити певний варіант відповіді, яку Ви очікуєте отримати від учня. Елементи відповіді мають бути досить загальні. Очікується, що учень надасть декілька прийнятних відповідей щодо розв'язання проблемної ситуації, описаної у кейс-стаді, базуючись на власних судженнях та ідеях.

Оцінювання відповідей учня

При оцінюванні отриманих від учня відповідей Вам потрібно оцінити, наскільки елементи в моделі відповіді, які Ви визначили, врахував у усвоїх відповідях учень. Адже мета моделі відповіді – забезпечити достовірний та надійний стандарт, який можна використовувати при оцінюванні відповідей учня.

При цьому слід враховувати помірковану свободу й помірковані обмеження. *Поміркована свобода* передбачає відповіді учня, які не передбачені в моделі відповіді. *Помірковані обмеження* використовує викладач, який пристосовує широкий спектр відповідей учня до тих, які було передбачено в моделі відповіді. Як зазначалося раніше, при оцінюванні можуть також враховувати додаткові фактори (структура речень, словниковий запас тощо), але вони не мають мати першорядного значення.

Підсумок

Кейс-стаді має базуватися на навчальних результатах, пов'язаних з відповідною професією. Навчальні результати мають передбачати відповідну поведінку чи ставлення та вимагати від учня навичок розв'язання проблеми і навичок критичного мислення. Кейс-стаді має базуватися на типовій реалістичній ситуації, що може виникати на робочому місці. Для того, щоб розв'язати проблемну ситуацію, учень має застосувати знання теорії та принципів, окреслених у навчальному результаті. Кейс-стаді має містити достатньо інформації, яку учень зможе проаналізувати при пошуку розв'язання проблеми.



Запитання, сформульовані в есе, мають бути також пов'язані з навчальними результатами, які оцінюють. Запитання, зазначені в есе, мають бути чітко сформульовані. Модель відповіді має містити критичні елементи, які являють собою основні характеристики очікуваних відповідей учня. Отримані відповіді учня оцінюють на основі розробленої моделі відповіді з урахуванням поміркованої свободи з боку учня та поміркованого обмеження з боку викладача.

Приклад

Нижче наведено приклад кейс-стаді:

Великі вихідні

Ольга важко працювала ціле літо на посаді кухаря в місцевому готелі. Роботи було дуже багато, оскільки, крім того, що тут жили гості, в готелі протягом літа проводили кілька семінарів і конференцій. Ольга була дуже сумлінною працівницею і протягом року не пропустила жодного робочого дня. Крім цього, вона також працювала у вихідні та офіційні святкові дні. Вона також погодилася працювати більше робочих годин, оскільки її начальник, головний кухар, попросив її про це. Але кілька місяців тому Ольга підійшла до свого начальника і вперше попросила тиждень відпустки на початку серпня. Ольга зі своїми друзями



планувала виїхати на море і відпочити від роботи та буденних клопотів. Начальник сказав, що з цим не буде жодних проблем, оскільки Ольга повідомила його заздалегідь, і він зможе внести відповідні зміни у графік роботи з тим, щоб інші кухарі змогли її замінити.

Ольга та її друзі розробили багато планів на ці дні, які мали стати дійсно цікавими та захопливими. Вже минав липень, і Ольга так само довго і сумлінно працювала, мріючи про свої вихідні дні в серпні.

За тиждень до запланованої відпустки начальник запросив Ольгу до себе в кабінет і повідомив, що вони несподівано отримали замовлення на проведення міжнародної конференції на початку серпня. У зв'язку з цим у готелі планують організувати кілька банкетів. Крім цього, в серпні в готелі проживатиме багато гостей, що вимагатиме додаткової роботи від персоналу на кухні.

На жаль, в іншого кухаря, на якого він розраховував, стався перелом руки, і він не зможе працювати в цей час. Відповідно ситуація складається так, що очікується багато роботи на початку серпня і неможливо знайти заміну Ользі. Начальник довго просив вибачення за те, що йому довелося поміняти плани в останню хвилину, але сказав, що в нього не було вибору, і попросив Ольгу працювати в цей час.

Ольга була надзвичайно розчарована. Адже вона майже ніколи не просила про додаткові вихідні і ніколи не відмовлялася від додаткової роботи, коли в готелі траплялися подібні ситуації. Крім того, від такого темпу роботи вона почувалася дуже втомленою і дійсно потребувала відпочинку. І вона планувала цю відпустку з друзями вже кілька місяців! Що вона має робити? Їй дуже подобається її робота і їй так не хочеться відмовляти своєму начальникові, в якого дуже хороша думка про її роботу. До того ж таку роботу, як у неї, не так легко знайти. Але, з іншого боку, Ольга просто відчувала, що вона не може так далі працювати, бо дуже втомлена. І що скажуть її друзі, коли дізнаються, що вона відмовляється від цієї поїздки?

Запитання:

1. Як має вчинити Ольга в цій ситуації?
2. Порівняйте у Вашому есе переваги й недоліки Ольжиного рішення, якщо вона погодиться залишитися і працювати в готелі в цей період.
3. Також порівняйте переваги й недоліки Ольжиного рішення, якщо вона відмовиться працювати в цей період.
4. Врахуйте Ольжиного зобов'язання щодо свого роботодавця та щодо себе.

Нижче наведено модель відповіді до кейс-стаді «Великі вихідні».

Учень

- Коротко описує дилему, що стоїть перед Ольгою.
- Визначає кілька варіантів розв'язання дилеми, що стоїть перед Ольгою.
- Оцінює переваги й недоліки кожного з варіантів.
- Рекомендує один із варіантів.
- Обґрунтовує свою рекомендацію.
- Враховує Ольжиного зобов'язання перед собою.
- Враховує Ольжині зобов'язання перед своїм начальником.
- Враховує роботодавцеві зобов'язання перед бізнесом.
- Враховує роботодавцеві зобов'язання перед Ольгою.
- Намагається досягнути поміркованого компромісу між потребами Ольги та потребами роботодавця.
- Демонструє об'єктивність та відсутність упереджень.
- Організовує інформацію в есе логічно й послідовно.
- Робить логічні та обмірковані висновки.
- Рекомендує рішення, яке є добре обміркованим і творчим.

2.4. Інші методи автентичного оцінювання: практичні завдання та рубрики

Практичні завдання

Практичні завдання також є одним із автентичного оцінювання, що потребує від учнів виконання завдань, які

подібні або ідентичні до завдань, з якими вони зіткнуться на робочому місці. І хоча є багато інших видів автентичного оцінювання, практичне завдання – один із найважливіших його видів.

У сфері професійної освіти практичне завдання – це завдання, яке вимагає від учня виконання робочої функції тієї чи іншої професії. Практичне завдання надзвичайно важливе, тому що такі види завдань вважаються найточнішим оцінюванням здатності учня до виконання своїх професійних функцій. Існує тенденція асоціювати практичне завдання винятково з оцінюванням психофізичної поведінки учня, оскільки психофізична поведінка передбачає візуальну фізичну дію. І хоча практичне завдання найточніше може оцінити ці фізичні дії, воно також оцінює когнітивну й емоційну поведінку учня. Когнітивна поведінка передбачає опрацювання інформації у спосіб, який можна спостерігати – наприклад, підготовка фінансового звіту. Емоційна поведінка передбачає стиль комунікації, емоції та цінності, які учень може проявити, наприклад, під час презентації нового товару.

Основна і найважливіша цінність практичного завдання полягає в тому, що це завдання може виміряти здатність учня виконувати ту чи ту професійну функцію. Ця особливість надає практичному завданню більшої достовірності, особливо коли проводити його на робочому місці. Якщо завдання не проводять на робочому місці, воно стає менш достовірним. Ситуації, в яких використовують практичні завдання, відрізняються між собою і можуть бути як наближенішими до робочого місця, так і менш наближеними. Найнаближенішим до робочого місця є, власне, саме робоче середовище. Реалії справжньої робочої обстановки не дають змогу викладачам проводити практичне завдання в навчальному середовищі. Тому ми використовуємо штучніші, несправжні практичні завдання, коли працюємо з учнями в навчальному середовищі. Незважаючи на ступінь реалізму таких ситуацій, викладачі

можуть використовувати такі практичні завдання, як рольова гра та інші.

Практичні завдання зазвичай визначають під час аналізу професії у процесі розроблення навчальної програми. Складність чи комплексність практичного завдання впливає на вибір способів оцінювання. Практичне завдання можна розробляти і проводити з урахуванням усіх елементів професійної функції, яку воно має на меті оцінити, або воно може складатися з кількох завдань, що оцінюватимуть частини цієї функції. Будь-яке завдання не можна вважати достовірним та надійним, якщо воно не передбачає практичного виконання відповідних професійних функцій.

Нижче наведено певні рекомендації щодо використання цього методу оцінювання.

❖ *Розробіть досить реалістичне практичне завдання*

Якщо Ви змогли чітко визначити серед очікуваних навчальних результатів ті, які учень безпосередньо демонструватиме на робочому місці, Ваш наступний крок – розробити досить реалістичну ситуацію для демонстрації виконання. Найдостовірніше оцінювання передбачає, що учень зможе продемонструвати свою компетентність на робочому місці. Якщо ми говоримо про навчальне середовище, то організовані крамниці чи лабораторії можуть стати місцем для проведення практичного завдання. Проте ми не маємо забувати, що, незважаючи на велику подібність створеного в навчальному закладі такого середовища, воно все-таки має свої відмінності порівняно зі справжнім робочим середовищем. Так, у справжньому робочому середовищі можуть використовувати інше обладнання, часто у справжньому робочому середовищі відбувається багато втручань та відволікань, яких не може бути в середовищі, спеціально створеному на базі навчального закладу. Проте, хоча саме робоче місце є ідеальним середовищем для проведення практичного завдання, дуже часто проведення такого тестування непрактичне та неефективне.

❖ *Визначте ресурси, потрібні для створення ситуації для оцінювання*

У цьому випадку ми розуміємо ресурси як обладнання, матеріали, інструменти, до яких зазвичай має доступ працівник цієї професії. Ресурси також включають інформацію, яку надають працівникові, а також можливу підтримку, на яку працівник може розраховувати, як, наприклад, підтримка наставника або підтримка колег.

Намагайтеся, щоб за можливості інструменти, матеріали, обладнання, інформація та підтримка були максимально подібними до тих ресурсів, що існують на справжньому робочому місці. Звичайно, що для будь-якого навчального закладу це досить складне завдання. До того ж не всі робочі місця подібні між собою – вони можуть відрізнятися між собою видами інструментів чи матеріалів, які надають працівникові. Це стосується і обсягу підтримки, яку працівник може отримати на робочому місці.

Попри всі ці труднощі важливо пам'ятати, що якщо навчальний заклад дійсно прагне забезпечити якісну професійну освіту, він має зробити все можливе, щоб відтворити максимально можливу робочу ситуацію для своїх учнів. При цьому навчальний заклад не має переоцінювати чи недооцінювати ті ресурси, які існують у справжньому робочому середовищі.

❖ *Конкретизуйте критерії компетентного виконання*

При розробці практичного завдання викладачі мають конкретизувати критерії, за якими відбуватиметься оцінювання компетентності учня. Виконання можна оцінювати на основі двох загальних факторів, що відносяться до процесу або до продукту (результату) виконання. Якщо виконання оцінюють на основі факторів, що стосуються процесу, ми оцінюємо дії учня, які він здійснює під час виконання тесту. Спостерігаючи за діями учня, викладачі мають оцінити, наскільки учень дотримується правильної послідовності цих дій та наскільки правильно він їх виконує.

Це дає змогу викладачам спостерігати за правилами безпеки й визначати, чи свої дії учень здійснював у правильній послідовності. Це також дає викладачам змогу оцінити час, який було витрачено на виконання цих дій, а також оцінити, чи правильно було використано інструменти чи інше обладнання. Критерії, що стосуються процесу, можна визначити під час аналізу робочих завдань у процесі розроблення навчальних результатів, до яких залучають роботодавців.

Хоча ми можемо визначити компетентність учня великою мірою, спостерігаючи за його діями під час виконання практичного завдання, однак таке оцінювання не можна вважати достатнім. Нас також має цікавити під час виконання практичного завдання якість продукту (результату). Ми також маємо оцінити характеристики отриманого результату.

У деяких випадках, щоб отримати кінцевий продукт, можна використовувати декілька процесів. У таких випадках краще приділити увагу розробці критеріїв, які використовуватимуть для оцінювання характеристик продукту, радше ніж розробляти критерії для оцінювання будь-якого з процесів. Проте це не означає, що критерії, які відносяться до процесу, можна не брати до уваги. У багатьох ситуаціях правильність виконання завдання можна визначити лише на основі оцінювання кінцевого продукту. Звичайно, що учень може досягнути якісного продукту випадково або без дотримання відповідних правил безпеки, санітарних норм чи факторів охорони навколишнього середовища, або без використання відповідних інструментів та обладнання. Тому оцінювання і процесу, і продукту мають доповнювати одне одного, щоб забезпечити точну та якісну оцінку.

Багато із завдань за своєю суттю є перевіркою ставлень і почуттів. Афективна поведінка передбачає комунікацію, яку здійснюють у певних емоційних тонах, з певними почуттями та цінностями. Прикладом такого завдання, що передбачає певні ставлення, є завдання надати послуги покупцям. У цьому випадку більшість критеріїв щодо

процесу та продукту будуть відноситися до демонстрації ставлення. Навіть якщо завдання для учня за своїм характером більше психомоторні чи когнітивні, зазвичай вони мають суттєвий аспект, що стосується ставлень, який вважають важливим аспектом при оцінюванні. Дотримання правил безпеки, санітарних норм чи правил збереження навколишнього середовища є також важливим аспектом ставлення у завданні, яке ставлять перед учнем. Бути люб'язним та співпрацювати зі своїми колегами і супервайзерами є іншим важливим аспектом, що оцінює ставлення. Дбати й зберігати в порядку інструменти та обладнання також вважається аспектом, що демонструє ставлення. Розпочинати й завершувати завдання вчасно є критичним компонентом, що демонструє ставлення.

Для того, щоб вважатися компетентним працівником, слід завершувати завдання в певний період часу. Тому важливо, щоб критерії, які вибрано для оцінювання практичного завдання, також включали такий критерій, як час, витрачений на виконання завдання. Це забезпечує подальше вчасне виконання подібних завдань на виробництві, що надзвичайно важливо.

❖ *Розробіть таблицю для завдання*

Мета таблиці для завдання – забезпечити учня інформацією щодо очікувань від того, що робитиме він під час виконання тесту та як це виконання будуть оцінювати.

Специфікація практичного завдання – це визначення конкретної поведінки, яку Ви очікуєте побачити від учня під час виконання завдання. Така поведінка може охоплювати все завдання, лише окремі його частини або комбінацію професійних завдань.

Викладач також має зазначити перелік ресурсів, які будуть доступні для учня під час виконання завдання. Ці ресурси надають учневі, і вони мають бути максимально наближені до тих, які він зможе побачити на робочому місці. Викладач має

зазначити всі наявні ресурси в таблиці для завдання, щоб учень заздалегідь ознайомився з цією інформацією.

Додаткову інформацію, що містить перелік рекомендацій, також слід надати учневі заздалегідь для попереднього ознайомлення. Учень має знати місце проведення тестування й умови його проведення. Учень також має знати, який продукт він має зробити та в якій кількості. Інші відповідні рекомендації слід зазначити в таблиці для завдання в секції «Рекомендації».

У таблиці для завдання також слід зазначити критерії, за якими проводитимуть оцінювання тесту на виконання. Однією з важливих характеристик навчання, що базується на результатах, є те, що критерії оцінювання мають бути відомі учням заздалегідь. Тому критерії оцінювання практичного завдання треба зазначити в таблиці для завдання, щоб ознайомити з ними учня.

Секція «Критерії» в таблиці для завдання має містити не лише перелік критеріїв для оцінювання, але й шкалу оцінки. Шкала оцінки дозволяє викладачеві ставити «так» або «ні» навпроти кожного з перелічених критеріїв. Учень отримує «так» відповідно до конкретного критерію, якщо він правильно виконав відповідну дію, а також якщо було подано відповідну характеристику кінцевого продукту. Оцінка «ні» означатиме, що дії учня було виконано неправильно, а відповідна характеристика кінцевого продукту відсутня.

При конкретизації критеріїв пропонуємо такі рекомендації. Розробіть перелік критеріїв, що стосуються процесу, в послідовності, що відповідатиме послідовності кроків (дій) на виробництві. В подальшому це полегшить завдання викладача оцінити кожен з дій у процесі. Розробіть перелік критеріїв, що стосуються продукту, після розроблення критеріїв процесу. Викладач має оцінювати продукт лише після оцінювання процесу. Переконайтеся, що всі важливі критерії враховано, а неважливі критерії вилучено. Переконайтеся також, що кожний із критеріїв можна спостерігати. Є багато видів діяльності, що

відбуваються у свідомості учня, але які неможливо спостерігати. Тому важливо визначити поведінку, яку учень демонструватиме, а викладач – спостерігатиме. Зазначайте критерії чітко й зрозуміло. Час, який викладач витратив на ознайомлення з критеріями, має бути мінімальний, щоб полегшити його подальше завдання зі спостереження бажаної поведінки учня. Кожен з критеріїв має містити лише одну основну дію і характеристику. Кожне з положень форми спостережень має відповідати лише одному з аспектів виконання (процесу) чи продукту.

Нижче пропонуємо приклади шаблону таблиці для оцінювання практичного завдання (табл. 2) та приклад таблиці для виконання практичного завдання з виготовлення соусу «Бешамель» (табл. 3).

Таблиця 2

Шаблон таблиці для оцінювання практичного завдання

ПРАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

(необхідне завдання та/або продукт, що потрібно приготувати)

Ім'я: _____

Дата: _____

НАДАНІ РЕСУРСИ:

ВКАЗІВКИ:

КРИТЕРІЇ: Якщо критерію досягнуто, його відзначають у колонці «ТАК».

	ТАК	НІ
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Оцінювання практичного завдання з приготування соусу «Бешамель»

Ім'я: _____

Дата: _____

РЕСУРСИ:

1. Масло.
2. Борошно.
3. Молоко.
4. Сіль.
5. Перець.
6. Цибуля.
7. Гвоздика.
8. Лавровий лист.
9. Мускатний горіх.
10. Дерев'яна ложка.
11. Віничок для збивання.
12. Кастрюлі.
13. Сито і марля.

ВКАЗІВКИ:

1. Ви отримаєте графік проведення практичного завдання.
2. Щонайменше за два тижні запишіть своє ім'я у графіку проведення тестування, який буде на кухні.
3. Ви готуватимете соус, і це буде частиною Вашої підготовки приготування їжі в обідній час у кафетерії.
4. Перед початком виконання практичного завдання уточніть у свого викладача кількість соусу, який потрібно приготувати.

КРИТЕРІЇ: Всі положення слід відзначити в колонці «ТАК»

	ТАК	НІ
1. Розпочав приготування соусу у відповідний час.		
2. Приготував пасероване борошно.		
3. Ледь охолодив пасероване борошно.		
4. Закип'ятив молоко в іншій кастрюлі.		
5. Повільно додав молоко до пасерованого борошна, при цьому постійно збиваючи його.		

	ТАК	НІ
6. Розпочав варити соус, постійно помішуючи його.		
7. Зменшив вогонь і продовжував готувати соус на маленькому вогні.		
8. Додав цибулю, лавровий лист і гвоздику.		
9. Варив соус на маленькому вогні 15–30 хвилин.		
10. Час від часу помішував, щоб переконатися, що соус не пристає до дна каструлі.		
11. При потребі додав молоко, щоб зберегти правильну консистенцію соусу.		
12. Додав трохи солі, мускатного горіха та білого перцю.		
13. Помістив соус у відповідний посуд. Додав вершкового масла і легко розмішав.		
14. Не відволікався і не заважав роботі інших працівників на кухні.		
15. Був дружнім і співпрацював з іншими працівниками.		
16. Дотримувався правил безпеки та санітарно-гігієнічних норм.		
17. Використовував інструменти і обладнання з обережністю та увагою.		
18. Робоче місце утримував чистим, організованим та ефективним.		
19. Соус був доброї консистенції, без грудок.		
20. Соус був досить густий і покривав дно ложки, проте не надто щільний та пастоподібний.		
21. Соус мав кремову консистенцію без присмаку крохмалю.		
22. Спеції відчувались, але не перебивали основний смак соусу.		
23. Соус мав не зовсім білий колір – радше кремовий, проте без жодного сірого відтінку.		
24. Готовий соус мав видимий блиск.		
25. Соус мав молочний аромат з легким горіховим присмаком.		
26. Соус був повністю приготовлений протягом 45 хвилин.		

Коментарі:

Рубрики

На робочому місці часто від працівника очікують виконання комплексних та багатоаспектних завдань. Тому, щоб підготувати до цього учня, потрібно розробити для нього подібні завдання чи проекти, які міститимуть ці елементи. Для того, щоб оцінити здатність учня до виконання таких завдань, нам потрібні інструменти, що можуть виміряти виконання комплексних завдань у спосіб, який буде надійний і достовірний. Нам також потрібно переконатися, що існує послідовність при оцінюванні виконання та продукту учня, як його оцінюватимуть різні викладачі. Для таких ситуацій, де використовують автентичне оцінювання, існує такий метод оцінювання, як рубрики.

Аналітична рубрика – це по суті таблиця, яку використовують для оцінювання процесу та/або продукту. Кожен рядок рубрики зосереджується на одній сфері чи характеристиці процесу виконання чи продукту. Кожен стовпчик рубрики фокусується на рівні якості процесу виконання чи кінцевого продукту. Кожна клітинка рубрики містить детальний опис певного рівня якості для відповідної сфери чи характеристики. Викладач спостерігає процес виконання або продукт і під час співвідношення до певної клітинки в рубриці надає певну цифрову оцінку кожній із характеристик. Загалом сума цифр усіх характеристик визначатиме загальну оцінку процесу та/або кінцевого продукту.

Рубрики надзвичайно корисні при оцінюванні навичок мислення вищого порядку, таких як вміння критично мислити та вміння розв'язувати проблеми. Рубрики розробляють, щоб оцінити відповідне складне завдання, з яким учень імовірніше матиме справу на робочому місці.

Ці вміння особливо важливі, оскільки дуже часто роботодавці скаржаться, що випускники приходять працювати з багажем розрізнених знань та навичок, які вони не можуть інтегрувати при розв'язанні реальних проблем на робочому

місці. Розв'язання такого типу проблем часто вимагає творчості, гнучкості та командної роботи. Ба більше, існує цілий ряд можливих розв'язків проблеми. На відміну від запитань на багатий вибір, немає єдиної правильної відповіді на такі запитання.

Рубрики передбачають суб'єктивну оцінку з боку викладача. Одне з обмежень багатьох суб'єктивних методів оцінювання полягає в тому, що немає відповідної єдності в різних викладачів щодо результатів оцінювання. Рубрики розробляють, щоб зменшити цю неузгодженість у методах суб'єктивного оцінювання. Завдяки досить детальній інформації, яка міститься у клітинках рубрики, викладач має змогу керуватися суттєвою інформацією для виставлення відповідної оцінки. Це мінімізує неузгодженість, що у свою чергу перетворює рубрику на надійніший метод оцінювання порівняно з іншими методами суб'єктивного оцінювання.

Рубрики цінують учні та інші ключові особи, оскільки вони справджують комунікативні очікування. Учні хочуть знати точно, як їх оцінюватимуть та які критерії буде використано для досягнення відповідного результату. Роботодавці хочуть знати, які стандарти буде використано, щоб переконатися, що випускники володітимуть потрібним рівнем компетентності. Рубрики є високоінформативним методом оцінювання та передбачають комунікативну документацію, яка забезпечує інформацією як учнів, так і роботодавців щодо критеріїв оцінювання та щодо важливих навчальних результатів.

Важливою перевагою рубрики є те, що вона може служити певного роду путівником у процесі навчання учня. Вона може бути не лише інструментом оцінювання, а й інструментом навчання. Рубрика надає інформацію учневі ще до початку процесу самого навчання, детальний опис навчальних результатів, яких має досягти учень. Рубрику можна використовувати під час усього навчального процесу, забезпечуючи учня зворотним зв'язком та вказівками.

❖ *Оберіть завдання, яке можна найкраще оцінити за допомогою рубрики*

Як зазначалося раніше, рубрики найдоцільніше використовувати при оцінюванні складних, багатоаспектних завдань. Часто рубрики використовують для оцінювання кількох навчальних результатів одночасно, оскільки при групуванні вони зазвичай стають багатоаспектними. Ми також маємо брати до уваги рубрики, коли плануємо оцінювати два або більше навчальних курсів одночасно. Можливо, деякі курси передбачають розвиток презентаційних навичок, комунікативних і технічних навичок, які можна оцінювати разом. У таких ситуаціях рубрики – це найефективніший метод оцінювання.

Рубрики – це метод, який використовують при автентичному оцінюванні. Автентичне оцінювання розробляють, щоб оцінити спроможності учня виконувати відповідні важливі завдання, які пізніше він виконуватиме на робочому місці. Зазвичай автентичне оцінювання вимагає від учня творчості, гнучкості та вміння працювати в команді. Існує більш ніж один прийнятний метод здійснення автентичного оцінювання.

Рубрики найкраще застосовувати при оцінюванні процесу виконання та кінцевого продукту, що саме по собі є суб'єктивним, а отже, схильним до того, що різні викладачі забезпечують різні результати оцінювання. Це може відбуватися тому, що в багатьох випадках сам процес виконання може відбуватися різними способами. Також може відрізнятись і кінцевий продукт. Тому в таких ситуаціях використовують рубрики, які містять чіткі критерії, але які водночас дозволяють певну суб'єктивність. Метою розроблення аналітичної рубрики є визначення чітких, детальних та постійних рекомендацій для суб'єктивного оцінювання. Це має зменшити відмінності в результатах оцінювання, якщо його проводять різні викладачі.

❖ *Зробіть опис завдання*

Аналітична рубрика має супроводжуватися детальним описом, що включає відповідну логічну інформацію щодо розроблення та презентації процесу виконання та кінцевого

продукту учня. Така інформація має включати інформацію щодо місця та часу проведення презентації, а також мету презентації, тему і тривалість часу.

❖ *Визначте важливі аспекти процесу виконання чи кінцевого продукту*

Для того, щоб розробити ефективну рубрику, нам потрібно зосередитися на найважливіших аспектах якості. Це аспекти, які відрізняють високоякісний продукт чи процес виконання від продукту чи процесу виконання середньої чи низької якості. Ці аспекти слід визначити при розробленні навчального курсу, а саме під час формулювання навчальних результатів та професійних завдань, що здійснюються за активної участі роботодавців. Важливо, щоб оцінювання було спрямовано на найважливіші аспекти професійних завдань та навчальних результатів. Дуже часто деякі характеристики здаються важливими, інші – дещо важливими, а ще інші – досить важливими, але не суттєвими. Ваша мета – працювати з характеристиками, які дуже важливі і дещо важливі.

❖ *Визначте рівень якості для кожної з характеристик*

Зазвичай є три загальні рівні якості, що визначають в аналітичній рубриці: відмінний, середній і низький. Деякі рубрики містять додаткові рівні якості, які важливі для точнішого оцінювання. Використання більш ніж трьох рівнів дещо ускладнює процес оцінювання, оскільки створює більше можливостей для вибору. Це забирає і більше часу, оскільки потрібно розробити зміст для більшої кількості клітинок.

Незважаючи на кількість та назви категорій, які використовують, вони мають бути взаємовиключні. Вони не мають пересікатися, а учень має добре розуміти відмінності між цими трьома рівнями оцінювання якості. Різні рівні мають мати назви, які будуть чіткі і зрозумілі.

❖ *Здійсніть опис характеристик кожного з аспектів і кожного з рівнів якості*

Можливо, однією з найважливіших переваг якісно розробленої рубрики є детальна інформація, яку забезпечують

учням і викладачам щодо кожної характеристики та її відповідного рівня якості. Таку детальну інформацію щодо рівня якості кожної з характеристик розміщують у клітинках рубрики.

Загальний підхід до здійснення детального опису для різних клітинок рубрики має на меті зосередження на одній характеристиці в певний час. Розпочніть свій опис з першого рівня якості. Опишіть специфічні характеристики кінцевого продукту чи процесу виконання для цього рівня якості, а також опишіть імовірні наслідки присутності цих характеристик у кінцевому продукті чи процесі виконання. Повторіть цей крок для кожного з рівнів, що залишилися, для цього ж аспекту. Новий аспект розпочніть знову з найпершого рівня якості для кожної з характеристик у рубриці і продовжуйте далі описувати щодо вищих рівнів якості.

Підсумок

Розроблення аналітичної рубрики – досить складний процес, і він вимагає значної практики та постійного вдосконалення. Як тільки рубрику буде розроблено, перегляньте її, щоб переконатися, що всі характеристики, перелічені в рядках рубрики, точно і повно визначають важливі елементи процесу виконання чи кінцевого продукту, які Ви будете оцінювати. Рівні якості, зазначені у стовпчиках, мають бути чітко взаємовиключними. Детальний опис у клітинках рубрики має містити точний і повний опис відповідної характеристики та рівня якості. Рубрика має забезпечувати точні й достатні вказівки для викладача у процесі оцінювання виконання чи кінцевого продукту.

З причини великої кількості інформації, розміщеної в аналітичній рубриці, з часом цей метод оцінювання також може набувати певних недоліків. Тому ми маємо розглядати рубрики радше як постійний процес удосконалення, ніж кінцевий продукт. Ми маємо постійно оцінювати й удосконалювати одиниці рубрики, щоб забезпечити високу якість надійності та достовірності цього методу оцінювання.



Приклад

Нижче наведено приклад рубрики з оцінювання навичок проведення презентації (табл. 4).



Таблиця 4

Оцінювання навичок презентації

Критерії	Відмінний 3	Середній 2	Низький 1
Організація	Презентація є чіткою, логічною та організованою. Слухачі можуть слідувати за ходом думки/презентації.	Загалом презентація чітка і добре організована. Кілька моментів можуть бути незрозумілими для слухачів.	Слухачі можуть розуміти презентацію, лише доклавши свої зусилля. Деякі з аргументів нечіткі. Слабка організація.
Стиль	Рівень презентації відповідає типові цільової групи. Презентація спланована розмовою, яку ведуть з аудиторією, і забезпечує її розуміння. Це не читання з аркуша. Презентатор відчувається комфортно перед аудиторією, і його добре чути всім.	Загалом рівень презентації прийнятний. Хід презентації інколи зашвидкий, інколи – надто повільний. Презентатор, здається, не дуже комфортно відчувається, і аудиторія кілька разів майже не чує його.	Зміст презентації або дуже елементарний, або надто складний для аудиторії. Презентатор не відчувається комфортно, і його можна почути лише тоді, коли слухачі дуже уважні. Більшість інформації зачитують з паперу.

Критерії	Відмінний 3	Середній 2	Низький 1
Використання технічних засобів	Технічні засоби підсилюють презентацію. Вони професійно підготовлені. Візуальні засоби досить великі, щоб бачили їх усі. Інформацію організовано так, щоб посилити її розуміння для аудиторії.	Технічні засоби поліпшують якість презентації. Розмір шрифту відповідний для читання. Включено відповідну інформацію. Деякий матеріал не супроводжується візуальними зображеннями.	Технічні засоби підготовлено або використовують неналежним чином. Розмір шрифту надто маленький, і його важко розгледіти. Надто багато інформації включено. Висвітлюють неважливі матеріали. Слухачі можуть бути збентежені.
Зміст			
Глибина змісту	Презентатор надає точну та повну інформацію основних концепцій і теорій з використанням літературних джерел. Включено застосування теорії для висвітлення питання. Слухачі отримують розуміння.	У більшості місць пояснення теорії та концепції точне і повне. Деяку інформацію із застосування теорії включено.	Пояснення концепції та теорії неточне і неповне. Мало зусиль докладають, щоб зв'язати теорію із її застосуванням. Слухачі отримують мало розуміння.

Критерії	Відмінний 3	Середній 2	Низький 1
Точність змісту	Інформація презентації постійно точна.	Суттєвих помилок немає. Слухачі розуміють, що деякі помилки є результатом хвилювання.	Досить суттєві помилки в тексті презентації, проте деяка інформація точна. Презентація корисна, якщо слухачі самі можуть визначити достовірність інформації.

Використання мови

Грама-тика та робочий вибір	Речення завершені і граматично правильні, логічно пов'язані. Вибір слів відображає їхній зміст.	У більшості частин презентації речення завершені та граматично правильні, логічно пов'язані. За винятком деяких випадків слова підбрано правильно.	Слухачі можуть іти за логікою презентації, але вони відволікаються на деякі граматичні помилки та використання жаргону. Деякі речення незавершені, а словниковий запас дещо обмежений або невідповідний.
Особиста зовніш-ність	Особиста зовнішність повністю відповідає місцеві й аудиторії.	Особиста зовнішність загалом відповідає місцеві й аудиторії, проте деякі аспекти зовнішності відображають брак сенситивності щодо очікувань аудиторії.	Особиста зовнішність не відповідає місцеві й аудиторії.

Реагування на аудиторію			
Критерії	Відмінний 3	Середній 2	Низький 1
Вербальна взаємодія	Постійно уточнює, переформулює та відповідає на запитання. Підбиває підсумки, коли це потрібно.	Загалом реагує на коментарі аудиторії, її запитання та потреби. Пропускає деякі можливості для взаємодії.	Відповідає на запитання неадекватно.
Мова жестів	Мова жестів відображає взаємодію з аудиторією.	Мова жестів відображає деякий дискомфорт у взаємодії з аудиторією.	Мова жестів демонструє небажання взаємодіяти з аудиторією.

2.5. Оцінювання міжособистісних навичок

Міжособистісні навички, які часто називають «людськими навичками», є тією міжособистісною поведінкою, що допомагає людям створювати продуктивні стосунки з іншими. Це здатність налаштуватися і розуміти те, що відбувається навколо нас, «прочитувати» ситуації і бути пов'язаними з іншими, не забуваючи про власне життя.

Існує цілий ряд міжособистісних навичок, але всі вони виникають як бажання слухати, розуміти та сприймати думку інших людей, щоб розвивати з ними стосунки. Це вимагає здатності виражати думку точно і щиро, відповідати належно – як вербально, так і за допомогою мови тіла, щоб задовольнити потреби співрозмовника. Вони також включають терплячість, емоційний баланс і самоусвідомлення.

Міжособистісні навички тісно пов'язані з нашими емоціями. Емоційний інтелект – це здатність розуміти і

називати власні почуття та почуття інших людей, а також належно відповідати на них. Людина має розуміти власні почуття в будь-який час і розуміти, як вони впливають на наше мислення та поведінку. Також важливо бути здатним конкретизувати власні почуття і відкрито мати справу з ними. Не менш важливо бути здатним визнавати емоції інших людей і бути відкритим до них, розуміючи їх і співчуваючи їм. Ми маємо бути здатними контролювати власні емоції, почуватися комфортно, коли маємо справу із змінами чи труднощами. Ефективна робота над власними емоціями й допомога іншим у цьому питанні відображає високий емоційний інтелект. Що соціально й емоційно чутливіша людина, то легше для неї бути ефективною і продуктивною на робочому місці.

Емоційний інтелект (EI) відноситься до здатності сприймати, оцінювати та контролювати емоції. Деякі дослідники припускають, що емоційного інтелекту можна набувати і розвивати, в той час як інші вважають, що це вроджена характеристика.

Водночас усі дослідники емоційного інтелекту зазначають його великий вплив на розвиток кар'єри – так, дослідницька компанія «TalentSmart» порівняла емоційний інтелект з 33-ма іншими важливими навичками, потрібними на роботі, і виявила, що 58% успіху всіх видів робіт залежить саме від емоційного інтелекту. Статистика також свідчить, що 90% топ-менеджерів мають високий емоційний інтелект, а також, що люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту заробляють в середньому на 29 тис. дол. США на рік більше, ніж люди з низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту. Ці та інші дані стосуються всіх людей, які працюють у різних галузях, у всіх частинах світу. Немає такої професії, в якій продуктивність і заробітна плата не були б так тісно пов'язані з емоційним інтелектом.

На Заході популярним стає вислів, що високий рівень IQ (коефіцієнт інтелекту) може забезпечити роботу, а високий рівень EI (емоційний інтелект) – кар'єру.

У своїй статті «Емоційний інтелект» американські психологи Пітер Селові та Джон Д. Майєр запропонували модель, яка описала чотири складники емоційного інтелекту:

1. Точність оцінки та вираження емоцій

Емоції для нас є сигналом про важливі події, які відбуваються навколо та всередині нас. Важливо точно розуміти як власні емоції, так і емоції інших людей. Ця здатність передбачає визначення емоцій за фізичними ознаками та думками, за зовнішнім виглядом і поведінкою. Крім того, вона передбачає здатність точно виражати свої емоції та потреби, пов'язані з ними, іншим людям.

2. Використання емоцій в розумовій діяльності

Почуття людини впливають на її думки. Емоції спрямовують увагу людини на важливі події, готують її до певних дій і впливають на розумовий процес. Ця здатність допомагає зрозуміти, як можна думати ефективніше, використовуючи емоції. Управляючи емоціями, людина може бачити світ з різних кутів зору й ефективніше роз'язувати проблеми.

3. Розуміння емоцій

Емоції – не випадкові події. Причини виникнення емоцій різні, і вони можуть змінюватися за певними правилами. Ця здатність відображає вміння визначити джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між словами та емоціями, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, переходи від однієї емоції до другої і можливий подальший розвиток.

4. Управління емоціями

Оскільки емоції містять інформацію і впливають на процес мислення, їх варто враховувати при виконанні різних завдань, розв'язанні проблем, ухваленні рішень тощо. Для цього слід приймати емоції незалежно від того, чи вони бажані, чи ні, і вибирати стратегії поведінки з їх урахуванням. Ця здатність відноситься до вміння використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції або уникати їх, управляти своїми емоціями й емоціями інших людей.

Міжособистісні навички є необхідністю на робочому місці, де потрібна співпраця з колегами, потрібна допомога наставника, потрібно мати справу із скаргами, і взаємодія з

різними людьми є нормою. Роботодавці віддають перевагу людям, які можуть швидко пристосувати своє мислення, поведінку та почуття до нової інформації і людей. Дедалі більше організацій шукає людей, які можуть працювати з іншими й ефективно «вписуються» в організацію. Міжособистісні навички не розвиваються швидко, вони розвиваються протягом досить тривалого часу. Дехто стверджує, що ці навички розвиваються протягом усього життя. Старі звички і моделі поведінки, що є комфортними для нас, швидко не відходять. Різні люди мають різні стилі. Декому потрібна певна приватність та відчуття причетності, а іншим – пошук ефективних рішень. Розвиток нових навичок вимагає усвідомлення, відданості та практики, які можуть бути досить складні й забирати багато часу.

Стереотипи й упередження можуть негативно впливати на міжособистісні комунікації, тому важливо вчитися позбуватися їх, особливо тоді, коли робота пов'язана з регулярним спілкуванням з людьми.

Будь-який метод оцінювання сам по собі не може оцінити міжособистісне навчання. Як можна точно оцінити навички, які є такими складними і так піддаються впливові різних ситуацій? Проте є багато методів, які широко використовують для цього. Найзагальніші з них – це спостереження за виконанням, відео оцінювання та ведення щоденників.

Спостереження за виконанням здійснюють при спостереженні викладача за навичками учня відповідно до визначених критеріїв. Критерії розробляють на основі визначених навчальних результатів, що передбачають відповідне виконання професійних функцій на робочому місці. Наступний крок – розробити реалістичне практичне завдання. При розробленні такого завдання ми маємо уточнити критерії, які будуть використовувати для того, щоб визначити, як учень компетентно виконує завдання. Розроблення таблиці практичного завдання проінформує учня, що мають оцінювати та як. Уточнення практичного завдання є просто способом визначення конкретної поведінки, яку сподіваються оцінити,

коли учень виконуватиме завдання. При оцінюванні міжособистісних навичок учня потрібна певна чутливість. Викладач має враховувати контекст, у якому учень використовує ці навички. Це може бути перший досвід учня, або ситуація може виявитися досить проблемною для демонстрації цих навичок. Потрібно розробити опис виконання завдання для учня якомога детальніше. Наголос має бути на тій поведінці та взаємодії, які можна спостерігати, коли учень виконуватиме завдання. Фокусуйте зворотний зв'язок на конкретних та важливих аспектах навчання, які було попередньо визначено відповідно до професії.

Сфокусовані спостереження, коли учень виконує завдання, допоможуть викладачеві точно побачити слабкі місця, що потребують більшої уваги. Якщо спостереження відбуваються часто, протягом тривалого періоду, викладач має можливість спостерігати певну поведінку в ширшому контексті, що дає змогу оцінити її точніше та об'єктивніше. Викладач може спостерігати, як учні взаємодіють з іншими людьми, як відповідають на їхні запитання тощо. Спостереження можуть продемонструвати для викладача ті слабкі місця, над якими потрібно ще працювати.

Спостереження за виконанням є також методом об'єктивного оцінювання, а отже, має безпосередній стосунок до особистих упереджень того, хто спостерігає. Це особливо відчувається у ситуаціях при спостереженні міжособистісних навичок, де можуть використовувати різні підходи. Також важко планувати виконання, що міститиме всі важливі міжособистісні навички.

Відеооцінювання

Відеооцінювання можна просто назвати відеодокументацією того, як учень виконує завдання для самооцінювання або для підсумкового оцінювання. Це ефективний спосіб допомогти учневі побачити власний рівень виконання, оцінити себе й радше побачити, ніж отримати пояснення цього оцінювання.

Адже показати власні сильні та слабкі сторони набагато ефективніше, ніж описати чи пояснити їх.

Відеодокументація – дуже надійний метод оцінювання. Перегляд виконання дає змогу викладачеві й учневі бачити прогрес та удосконалювати різні визначені міжособистісні навички. Часом потрібно допомогти деяким учням звикнути до процесу відеозйомки, оскільки для багатьох з них це буде перший і незвичний досвід. Водночас це ідеальний інструмент для самооцінювання перед тим, як викладач проведиме відеоспостереження.

Перед проведенням відеоспостережень переконайтеся, що Вам добре відомі техніки відеозйомки, а обладнання працює. Процес відеозйомки не має відволікати учня. Викладач не має займатися відеообладнанням у той час, коли проводить відеоспостереження.

Відеозйомка може забирати багато часу, особливо коли Вам потрібно спостерігати за багатьма учнями індивідуально. Викладачі мають остаточно переконатися, що їхній зворотний зв'язок збігається з результатами відеозйомки, як чітка документація, що підтримує результати оцінювання. Повторний перегляд відеоматеріалу для індивідуальних учнів та забезпечення зворотного зв'язку можуть також бути досить детальні, а отже, забирати досить багато часу.

Проте слід зазначити, що час, витрачений на відеозйомку, вартий цього. Деталі, які забезпечує відеозйомка, дають змогу учневі побачити детальні аспекти своєї поведінки. Відеоматеріал можна переглядати кілька разів, щоб визначити ті аспекти поведінки, що потребують удосконалення. Перегляд фактичної поведінки може бути неоціненною допомогою для учнів у забезпеченні постійних свідчень їхньої поведінки. Відео також дає змогу учневі й викладачеві простежувати прогрес протягом навчального курсу. Відео – це таке незаперечне свідчення виконання учня, воно надійне і захищене, а не просто базується на тому, як викладач сприймає поведінку учня.

Ведення щоденників

Ведення щоденників є ефективним способом для учнів документувати та демонструвати зв'язок їхнього досвіду з новими міжособистісними концепціями, які вивчають. Через ведення щоденника учні часто з'ясовують, що вони вже застосовують і розвивають власні міжособистісні навички, не усвідомлюючи цього. Це дає змогу учням ще раз подумати над власними почуттями, думками та запитаннями щодо розвитку міжособистісних навичок.

Ведення щоденників має на меті допомогти учням обміркувати власний досвід і пов'язати його із змістом навчального матеріалу. Ведення щоденників може допомогти учням розвинути навички критичного мислення, починаючи з власного досвіду і далі досліджуючи різні перспективи та концепції, що пов'язані з розвитком міжособистісних навичок.

Зміст щоденників залежатиме від типу навчального досвіду. Учні розвивають свої міжособистісні навички відповідно до управління конфліктами, і це означає, що вони записують власну поведінку, слова і те, чого вони не сказали, а лише просто подумали. Вони також записують власну інтерпретацію своєї поведінки та як вона відноситься до тих міжособистісних навичок, які вони хочуть розвинути. За допомогою записів учні можуть продемонструвати, як вони застосували (правильно чи неправильно) ті міжособистісні навички, які вони вивчають. Це показує викладачеві знання учнів міжособистісних навичок та як вони їх застосовують у різних ситуаціях з різним рівнем успіху. Вести щоденники можна в різних ситуаціях, і аналіз учнів щодо того, що було зроблено правильно, а що – ні, забезпечує для викладача цінну інформацію щодо того, як учні засвоїли концепції та їх застосували. Це також показує, як ці знання і застосування навичок розвивалися протягом певного часу.

При використанні цього методу оцінювання слід бути вкрай обережним, аби не допустити, щоб будь-яка особиста інформація, зазначена у щоденнику, буда доступна для інших.

Дуже часто щоденники містять ідеї, що базуються на власному досвіді, є приватними за своєю суттю і не мають бути доступні для інших. У цьому разі викладач надає свій зворотний зв'язок у письмовій формі, а також оцінку, виражену в цифрах. Конструктивний зворотний зв'язок передбачає приклади бажаної поведінки, проте завжди пам'ятайте про цю сенситивність, коли маєте справу з особистими записами учнів. Зазначте навички, які слід удосконалити, та сфери, що потребують подальшої роботи. Також Ви можете запропонувати той чи той підхід до подальшого розвитку навичок. Зазначте те, що вдалося учням, проте будьте обережні при зазначенні тих сфер, що потребують удосконалення.

Є багато підходів до оцінювання записів у щоденниках. Викладач може вимагати від учнів надати певні частини своїх записів, що стосуються оцінювання. Учні можна попросити переписати частину записів, які надають для оцінювання, якщо вони не зовсім чіткі та зрозумілі. Це дає змогу зменшити особистий і не зовсім доречний матеріал із записів, а також краще управляти цим матеріалом.

Учні ще можна попросити написати певний підсумок своїх записів, надавши їм відповідні рекомендації. Це дозволить їм визначити і презентувати основні навчальні результати, подані в щоденникових записах, та пов'язати їх бажаними міжособистісними навичками, які вони розвивають. Цей процес також може стати можливістю для учнів обміркувати те, чого вони навчилися за допомогою цього процесу та як вони бачать застосування своїх нових навичок на робочому місці.

Учні можуть надати викладачеві всі щоденникові записи для перегляду й оцінювання. У цьому випадку викладач читатиме всі записи, визначаючи відповідні частини та оцінюючи всі записи в щоденнику. Проте при такому підході оцінювання є складнішим і забирає більше часу. Записи в щоденнику можуть бути не зовсім чіткі та зрозумілі і можуть не дати змоги викладачеві оцінити їх рівень розвитку. Викладач змушений буде читати багато зайвої, часто особистої інформації, що може забрати багато часу.

Підсумок

Ведення записів у щоденнику забезпечує учнів можливістю дослідити власний досвід і пов'язати його з бажаними навчальними результатами, не обмежуючи себе структурою запитань есе чи презентації. Це вільний підхід, що пов'язує їхній досвід з міжособистісними навичками, які вони розвивають.



Щоденникові записи можуть містити особисту інформацію, тому важливо дотримуватись конфіденційності, оскільки учень досліджує власні почуття і думки. Такий метод оцінювання може забирати багато часу з причини великого обсягу інформації та потреби працювати з усією інформацією, виділяючи необхідні частини для оцінювання. Для деяких учнів цей досвід може виявитися дещо складним, особливо на початку, доки вони не звикнуть мати справу з таким неструктурованим способом оцінювання. Тому потрібно давати їм час наприкінці вивчення окремої теми, щоб вони записали свій досвід, думки та почуття, заохочуючи їх вести такі записи на постійній основі і розвивати навички рефлексії.

Приклад

Самоусвідомлення є важливою основою для емоційного інтелекту, тому що ми не можемо змінити те, що ми не усвідомлюємо. Самоусвідомлення є першим кроком на шляху до зміни нашої небажаної поведінки.



Для того, щоб здійснити цей перший крок і побудувати важливі взаємини, нам потрібно усвідомлювати наші почуття та їхній вплив на інших людей. Без самоусвідомлення ми не можемо знати, що відчуття стресу може впливати на нашу здатність спілкуватися з іншими людьми.

Ці вправи розроблено, щоб допомогти Вам визначити власні почуття та зрозуміти їх за допомогою самоусвідомлення. Почуття можна визначити кількома способами. Це можна зробити безпосередньо або через визначення фізичних відчуттів, які супроводжують почуття, або через визначення думок, які є причиною цих почуттів.

1. На окремих п'яти аркушах паперу напишіть зверху такі п'ять емоцій: гнів, щастя, страх, занепокоєння та сум. Під кожною з емоцій опишіть ситуацію, що трапилася з Вами протягом кількох останніх днів, яка стала причиною цієї емоції. Далі розділіть місце, що залишилося, на три вертикальні колонки. В першій зазначте список обставин, які, на Вашу думку, стали причиною цієї емоції. У другій колонці зазначте перелік фізичних відчуттів, що були пов'язані з цією емоцією. У третій зазначте перелік думок – про що Ви думали під час або відразу ж після того, як пережили цю емоцію.

2. Перегляньте перелік емоцій і проаранжуйте їхню інтенсивність за шкалою від одного до десяти. Визначте емоції, які були найсильніші. Більш імовірно, що це будуть емоції, які можуть заважати Вам у розвитку міжособистісних взаємин.

3. Який був результат для кожної з п'яти ситуацій, які Ви зазначили, – хороший, нейтральний чи такий, про який Ви згодом жалкували? Якщо він був нейтральний або такий, про який Ви пізніше жалкували, напишіть нижче, як Ваші почуття вплинули на Вашу поведінку, що не дало Вам змоги досягнути хорошого результату.

4. Перелічіть деякі емоції, які Ви зазвичай добре усвідомлюєте порівняно з іншими. Чи маєте Ви тенденцію частіше помічати, коли Ви відчуваєте злість, сум, ніж коли Ви помічаєте радість, щастя, чи Ви їх не помічаєте рівною мірою?

5. Складіть список конкретних ситуацій, у яких проявлялися ці емоції.

6. Складіть список людей у Вашому житті, які найчастіше пов'язуються з цими емоціями.

7. Часто існує тісний зв'язок між думками та емоціями, тому що те, що ми говоримо собі про подію, впливає на те, що ми відчуваємо. Запишіть три випадки, коли Ви відчували сильну емоцію. Після цього запишіть інші емоції, які Ви також відчували в цій ситуації, а також думки, які їх спричинили. Зверніть увагу на зв'язок думок та почуттів, які, можливо, вони спричинили.

8. Складіть список фізичних відчуттів, якими супроводжувалися Ваші відчуття. Зверніть увагу, наскільки близькими були Ваші емоційні й фізичні відчуття, а також Ваші думки.

Анкета з визначення рівня розвитку емоційного інтелекту

Використовуючи п'ятибальну шкалу, оцініть, якою мірою Ви володіє кожною з таких здібностей. Перш ніж виставляти оцінку, згадайте реальні ситуації, в яких Ви проявляли цю якість:

1	—	відсутня;
2	—	проявляється незначною мірою;
3	—	проявляється в середньому ступені;
4	—	проявляється значною мірою;
5	—	присутня постійно.

— Я пов'язую внутрішні психологічні стани з різними емоціями.

— Я вмію зняти внутрішнє напруження, перебуваючи в складних ситуаціях.

— Я знаю про те, як моя поведінка впливає на інших людей.

— При виникненні конфлікту я перший прагну розв'язати його.

— Коли мене охоплює гнів, я можу швидко опанувати себе.

— Я помічаю, коли співрозмовник починає злитися.

— Я бачу, коли людина відчуває стрес.

— Я досягаю консенсусу з іншими людьми.

— Я розпізнаю емоції тих, хто мене оточує.

— При виконанні нецікавої роботи я вмію знайти мотивацію.

— Я допомагаю іншим оволодіти своїми почуттями.

— Я допомагаю оточенню відчувати себе комфортно.

— Я помічаю, коли у співрозмовника змінюється настрій.

— Я зберігаю спокій, коли співрозмовник починає злитися.

— Я можу поставити себе на місце іншої людини.

— За потреби я можу дати пораду й надати емоційну підтримку іншим людям.

— Я помічаю, коли співрозмовник починає займати оборонну позицію.

— Я можу оцінити, наскільки вчинки людини відповідають його словам.

— Я веду довірчі бесіди з іншими людьми.

— Я відповідаю людині тими самими почуттями, які вона виявляє до мене.

Підрахунок балів

Підрахуйте суму балів за всіма двадцятьма пунктами, щоб визначити загальний рівень емоційного інтелекту.

Самосвідомість оцінюють пунктами 1, 6, 9, 13 і 17;

володіння собою – пунктами 2, 5, 10, 14 і 18;

соціальну свідомість – пунктами 3, 7, 11, 15 і 19;

менеджмент взаємин – пунктами 4, 8, 12, 16 і 20.

Інтерпретація результатів

Ця анкета дозволяє визначити рівень емоційного інтелекту.

Якщо Ви набрали **понад 80 балів**, у Вас високий рівень емоційного інтелекту.

Якщо Ви набрали **50–80 балів**, у Вас є міцний фундамент для розвитку емоційного інтелекту та задатки лідера.

Як підсумок...

• *Оцінювання має відповідати не лише змістові та методам навчання, а й способам, які допомагають учням про-демонструвати свої навчальні досягнення. Для деякого з учнів це легше зробити шляхом написання есе, для деякого – шляхом виконання практичного завдання. Крім цього, учні можуть мати різний попередній досвід, певні особливі потреби чи культурні особливості. Немає єдиного універсального методу оцінювання, який би був ефективним для всіх учнів. Тому педагоги мають розуміти всі переваги і недоліки використання різних методів оцінювання для вибору найвідповідніших.*

• *Ті чи ті методи оцінювання можуть бути більш або менш звичними чи улюбленими не лише для учнів, а й для самих педагогів. Використання різних методів оцінювання може допомогти педагогам не лише отримати більше даних щодо прогресу учнів, а й розвинути власну педагогічну компетентність.*

Процес навчання завжди передбачає елемент ризику, адже помилки – невід’ємна частина цього процесу. Педагоги мають заохочувати учнів ризикувати, розвиваючи нові компетенції, і в той же час надавати всіляку підтримку, щоб забезпечити досягнення успіху, зокрема й процес оцінювання.



Розділ 3

ПЛАНУВАННЯ ОЦІНЮВАННЯ: ОЦІНЮВАННЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ

*Життя – коротке, мистецтво – вічне,
можливості – швидкоплинні,
експеримент – повчальний,
оцінювання – складне.
Гіппократ*

*Я завжди роблю те, чого я не вмю робити,
з надією, що я навчуся цього.
Пабло Пікассо*

Оцінювання використовують, щоб виміряти прогрес і статус учнів в оволодінні навчальними результатами, пов'язаними з професією. Це вимірювання має велике значення для учнів і роботодавців, оскільки роботодавці використовують його при оцінці навичок та знань учнів на робочому місці. Роботодавці покладаються на результати оцінювання, коли вони оцінюють конкретні робочі можливості учнів.

Важливо, щоб інструменти оцінювання, які використовують, відображали рівень досягнутої компетентності учня відповідно до навчальних результатів. Викладачі мають постійно переглядати способи та методи оцінювання, щоб переконатися, що вони відповідно вимірюють знання і навички учнів. Усі нові способи оцінювання, які розробляють, слід також переглядати, щоб переконатися, що вони вимірюють ті знання і навички, яких вимагають.

Для того, щоб оцінювання було достовірне, надійне й автентичне, його потрібно ретельно планувати. Процес

оцінювання – це не одноразовий крок, а багато видів діяльності, які не обов'язково відбуваються у лінійній послідовності і тривають однаковий період часу. Деякі з них відбуваються одночасно, деякі з них викладачі використовують радше інтуїтивно. Але у всіх випадках, плануючи оцінювання, слід замислитися над такими запитаннями:

- Для чого Ви проводите оцінювання?
- Що саме Ви будете оцінювати?
- Що Ви хочете, щоб знали учні?
- Про що Ви особисто хочете дізнатися?
- Яка інформація потрібна для навчального закладу?
- Які підходи до оцінювання Ви будете використовувати?
- Як Ви забезпечите достовірність і надійність оцінювання?
- Скільки часу та ресурсів у Вас є?
- Що мають знати учні, щоб зменшити своє занепокоєння?

Перед тим, як відповідати на ці та інші запитання, викладачі мають також подумати, якими є причини для оцінювання. Причини проведення оцінювання можуть бути різні – виставлення оцінки, визначення потреб учнів, бажання учнів знати, який прогрес вони здійснили з початку вивчення навчальної дисципліни, знання, чи готові учні перейти на вищий рівень або які з методів викладання ефективні. Причиною оцінювання може також бути потреба звітування перед керівником навчального закладу чи місцевим управлінням освіти.

Не менш важливим при плануванні оцінювання є відповідь на запитання «Що Ви будете оцінювати?» Існує два підходи до відповіді на це запитання. Перший підхід базується на чітко визначених навчальних цілях та кінцевих навчальних результатах, тобто компетенціях, якими володітиме учень по завершенні вивчення навчальної дисципліни. Другий підхід гнучкіший і базується на навчальних потребах кожного учня. При цьому навчальні цілі досить загальні. Звичайно, що можна використовувати обидва підходи, проте планування оцінювання буде ефективніше, якщо викладачі будуть чітко усвідомлювати, що саме вони планують оцінювати.

Нижченаведені запитання допоможуть викладачам краще усвідомити власні цілі оцінювання

Про що Ви хочете дізнатися?

Ці запитання не є тестом, радше можливістю краще зрозуміти цілі процесу оцінювання. У лівій колонці поставте «так» (Т) або «ні» (Н) відповідно до кожного з тверджень. Оскільки це не тест, Ви можете також зазначити інші відповіді – як, наприклад, «інколи» (І), «досить часто» (ДЧ) або «постійно» (П) замість відповідей «так» чи «ні».

_____	Чи хочете Ви знати, що думають і відчувають Ваші учні стосовно того, що відбувається під час навчання?
_____	Чи хочете Ви знати, чи пам'ятають учні те, про що Ви говорили на минулому занятті?
_____	Чи хочете Ви знати про рівень майстерності учнів при написанні тестів чи есе, при використанні навичок, здобутих у середній школі?
_____	Чи хочете Ви знати, які запитання мають учні або що незрозуміло для них?
_____	Чи хочете Ви знати, які асоціації існують між навчальним та особистим досвідом учнів?
	Чи хочете Ви знати, як багато часу й зусиль приділяють учні вивченню навчальної дисципліни поза межами навчального закладу?
	Чи хочете Ви розуміти процес мислення учнів?
	Чи хочете Ви знати, чи можуть учні використовувати нові навички самостійно?
	Чи хочете Ви знати, чи виконали учні завдання, яке Ви дали їм минулого заняття?
	Чи хочете Ви знати, який вид діяльності потрібно запланувати наступного разу, який би був найкорисніший для учнів?

3.1. Планування оцінювання навчального курсу

Викладачі мають розробити формальний план оцінювання навчального курсу, щоб переконатися, що вибрані способи оцінювання відображають навчальні результати, зазначені в навчальному курсі. Цей процес має на меті визначити сфери, які можуть не бути очевидними для викладача і які можуть містити навчальні результати, що важко виміряти, або сфери, де оцінювання не повністю охоплює всі аспекти навчального результату. Формальний процес також корисний для того, щоб переконатися у правильності вибору способу оцінювання щодо очікуваного рівня, передбаченого навчальним результатом. Якщо навчальний результат є на рівні знань, тоді краще використовувати такі способи оцінювання, як співвідношення або питання багатого вибору. Проте якщо навчальний результат на рівні оцінки, тоді прийнятнішими будуть такі способи оцінювання, як кейс-стаді та питання есе. Таксономія Блума може стати хорошим орієнтиром при визначенні того чи того способу та методу оцінювання.

Важливо також переконатися, що запитання для оцінювання відповідні для тієї чи тієї навчальної категорії, яку оцінюють. При визначенні типу запитань для оцінювання корисною є таксономія Блума.

Таксономія Блума — таксономія педагогічних цілей у пізнавальній сфері, яку в 1956 році запропонував американський психолог Бенджамін Блум.

Після Другої світової війни група американських педагогів і психологів під керівництвом Б. Блума розробила правила чіткого й однозначного формулювання і впорядкування цілей навчання. Вони визначили цілі когнітивної групи, цілі афективної групи (вони виражаються через сприймання, інтереси, нахили, здібності тощо) та цілі психомоторні (навички письма, мовні, фізичні, трудові навички). Цілі когнітивної групи можна виразити через такі елементи засвоєння, як розуміння, відтворення, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Цілі навчання у когнітивній сфері можна виразити через такі елементи засвоєння (їх ще називають елементами таксономії Блума): знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінку.

Нижче розшифровано їхній зміст, а також ту діяльність, виконання якої передбачає цей рівень освоєння змісту.

1. Знання. Ця категорія означає запам'ятовування та відтворення матеріалу, який вивчають. Йдеться про запам'ятовування і відтворення термінів, конкретних фактів, методів і процедур, основних понять, правил, принципів, цілісних теорій.

2. Розуміння. Показником розуміння значення вивченого може бути здатність людини встановлювати зв'язок одного матеріалу з іншим, перетворювати його з однієї форми вираження на іншу, переводити його з однієї «мови» на іншу (наприклад, зі словесної на графічну, математичну, і навпаки). Як показник розуміння може бути те, що учень інтерпретує матеріал (пояснює, коротко викладає), прогнозує майбутні наслідки, що випливають із наявних даних.

3. Застосування. Цей елемент засвоєння означає вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Сюди входить застосування правил, методів, умінь розбивати матеріал на складники понять, законів, принципів, теорій.

4. Аналіз. До цієї категорії належить виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ними, осмислення принципів організації цілого. Навчальні результати характеризуються осмисленням не тільки змісту навчального матеріалу, а і його внутрішньої структури. Учень, який добре оволодів цією категорією навчальних цілей, бачить помилки й огріхи в логіці міркувань, бачить різницю між фактами і наслідками, оцінює значущість даних.

5. Синтез. Ця категорія означає вміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле з новою системною властивістю. Таким новим продуктом можуть бути повідомлення, план дій, нова схема тощо.

6. Оцінка. Як категорія навчальних цілей вона означає вміння оцінювати значення того чи того матеріалу для конкретної мети. Судження і умовиводи учня мають засновуватися на чітких критеріях. Учень оцінює логіку побудови матеріалу у вигляді письмового тексту, оцінює відповідність висновків уже даним і т. д.

Викладачі можуть ознайомитися з формулюванням можливих навчальних цілей/навчальних результатів та запитань для оцінювання цих результатів відповідно до кожного з рівнів розумових операцій, описаних у таксономії Блума (табл. 5).

Таблиця 5

Формулювання навчальних результатів та запитань відповідно до рівня розумових операцій (таксономія Блума)

Рівень	Формулювання можливих навчальних результатів/ навчальні цілі	Запитання для перевірки/ оцінювання
Рівень 1: Знання	Описувати, ідентифікувати, називати, розміщувати, скласти перелік, визначати.	<ul style="list-style-type: none"> • Запитання «Що?», «Хто?», «Де?» • Назвати все, що асоціюється з...
Рівень 2: Розуміння	Пояснити, навести приклади, підбити підсумок, відрізнити.	<ul style="list-style-type: none"> • Пояснити (інтерпретувати власними словами) • Підбити підсумок (основні переваги й недоліки...) • Пояснити мету...
Рівень 3: Застосування	Змінити, продемонструвати, застосувати, змінити, обчислити	<ul style="list-style-type: none"> • Продемонструвати використання... • Провести інтерв'ю з...
Рівень 4: Аналіз	Проаналізувати, диференціювати, проілюструвати, визначити, окреслити, вибрати, класифікувати	<ul style="list-style-type: none"> • Знайти подібності та відмінності між... • Класифікувати відповідно до... • Диференціювати..

Рівень 5: Синтез і творчість	Розробляти, впорядковувати, пояснити, організувати, показати взаємозв'язки, поєднати	<ul style="list-style-type: none"> •Знайти рішення... •Змінити відповідно до... •Розширити сферу використання...
Рівень 6: Оцінка	Оцінити, порівняти, обґрунтувати, зробити висновки	<ul style="list-style-type: none"> •Що є найважливішим у ... чому? ... обґрунтувати... •Що Ви думаєте щодо... на протипагу до... •Які критерії можна використати для оцінювання..?

Проте таксономія Блума має свої обмеження, які викладачі мають враховувати:

- Не завжди учні мають проходити через усі шість рівнів, розвиваючи свої компетенції – наприклад, здатність інтерпретувати дані графіка продажів може не передбачати таких рівнів розумових операцій, як оцінка і творчість.
- Не завжди розвиток нових компетенцій відбувається у лінійній послідовності.
- Часто такі розумові процеси, як розуміння, аналіз і творчість, взаємопов'язані, а отже їх не слід розглядати як окремі рівні.
- Учні відрізняються між собою за своїми навчальними стилями, попереднім досвідом, а отже і процесом навчання.
- Процес навчання має враховувати контекст – наприклад, досвід вивчення італійської мови людини, яка рік працювала нянею в Італії, відрізнятиметься від досвіду людини, яка рік вивчала італійську в університеті.

Важливо розпочинати процес оцінювання з перших занять – можна запропонувати учням попередній тест або розв'язати проблему, щоб оцінити власні сили. Проте важливо не залякати учнів, даючи надто складні та об'ємні тести – це може бути опитувальник, що складатиметься з десяти запитань чи тест типу «Правильно/Неправильно». Це також може бути огляд статті на одну чи дві сторінки, опис проблеми з власного

досвіду, пов'язаної з темою вивчення тощо. Важливо забезпечити чіткі вказівки та змодельовати відповідну ситуацію. Такий підхід дасть можливість викладачам швидко оцінити рівень компетенцій учня, а для учня це стане способом ознайомлення з процесом оцінювання. Не менш важливо з перших занять почати надавати конструктивний зворотний зв'язок. Це також допоможе учням швидше при звичаїтися до цього способу оцінювання як невід'ємної частини навчального процесу, а також ознайомитися з критеріями оцінювання, які будуть використовувати. Спостерігаючи за тим, як учні виконують завдання, доцільно фокусувати свою увагу на одному чи двох аспектах якості виконання завдання, а при наданні зворотного зв'язку зазначити один або більше аспектів, які учень робить добре, але й також вказати, що потребує поліпшення. Важливо зосереджувати свою увагу на тому, що можна спостерігати й уникати звертань на «ти», щоб зворотний зв'язок не сприймали як особисту критику.

Потрібно також залучати самих учнів до процесу оцінювання – так часто, як це потрібно і відповідає навчальному змісту та контекстові. Стівен Брукфілдт, відомий американський фахівець з питань навчання дорослих, у своїй праці «Майстерний викладач» (1990) пропонував усередині навчального курсу роздати чисті аркуші учням і попросити їх відповісти на такі запитання, не зазначаючи своїх імен:

- Яка частина навчального курсу була найважливішою і найцікавішою для Вас?
- Яка частина навчального курсу була найменш цікавою, неважливою для Вас?
- Назвіть дві теми, які Ви вивчили і які були цікаві для Вас.
- Напишіть два запитання щодо змісту навчального курсу, про які Ви б хотіли дізнатися більше.

Важливо ознайомити учнів з узагальненими результатами такого оцінювання.

Не менш важливим за те, що викладач надає зворотний зв'язок, є те, що учні самі моделюють та створюють ситуації для

надання зворотного зв'язку. Для цього важливо зазначити критерії для оцінювання. Користуючись цими критеріями, учні можуть зазначити помилки чи проблеми, які вони спостерігали під час виконання завдань своїх товаришів. Важливо спільно описати як бажані, так і не зовсім бажані практики у спосіб, який би не був образливий для того, хто отримує зворотний зв'язок. Можна написати на великому аркуші паперу чотири запитання, які можуть використовувати учні при наданні зворотного зв'язку:

- Що Вам сподобалося найбільше?
- Що Вам би хотілося змінити і як Ви б змінили це?
- Щодо якої частини Ви б хотіли отримати зворотний зв'язок?
- Найбільше мені сподобалося... тому що...

Інші методи оцінювання

- *Товариші оцінюють виконання процесу чи якість результату*
- *Зовнішній експерт переглядає виконання роботи на відео*
- *Портфоліо*
- *Особисті щоденники*
- *Рольові ігри*
- *Дебати, панельні дискусії, презентації чи демонстрації*
- *Неформальні конференції чи формальні інтерв'ю*
- *Фокус-групи*
- *Опитувальники*
- *Стандартні тести*
- *Інтерв'ю (структуровані або відкриті запитання)*
- *Звіти за результатами спостережень*
- *Зворотний зв'язок учасників та особисті звіти*
- *Приклади виготовлених продуктів*

3.2. Планування методів оцінювання

При плануванні методів оцінювання слід пам'ятати, що кожен метод оцінювання забезпечує джерело даних, що допомагає викладачеві відповісти на запитання, які стосуються учнів у відповідному контексті. Тому при плануванні того чи

того методу оцінювання потрібно визначитися з потрібним джерелом даних і подумати над такими запитаннями:

- Яке джерело забезпечує найкращі дані для того, щоб відповісти на найважливіші запитання оцінювання?
- Чи маєте Ви достатньо часу, ресурсів, технічних навичок для отримання й опрацювання отриманих даних?
- Чи є дані достовірними та надійними?
- Чи дотримуються етичних принципів при зборі даних?
- Чи будуть інші користувачі результатами оцінювання впевнені у виборі саме такого джерела збору даних?

При плануванні того чи того методу оцінювання важливо з'ясувати це питання із самими учнями, а саме – з якими методами оцінювання вони почуватимуться найкомфортніше. Якщо учні не знайомі або мають мало досвіду з використання того чи того методу оцінювання (наприклад, написання есе, метод кейсів тощо), вони не зможуть повною мірою продемонструвати свої навчальні результати. Нижче наведено приклади запитань, які можуть допомогти викладачеві краще спланувати ті чи ті методи оцінювання.

Запитання під час планування методів оцінювання

- Чому Ви використовуєте саме цей вид оцінювання?
- Чому Ви оцінюєте навчальні результати учнів саме в цей період?
- Що Ви очікуєте дізнатися про учнів унаслідок використання цього методу оцінювання?
- Що Ви очікуєте, щоб дізналися учні внаслідок використання цього методу оцінювання?
- Чи відповідає цей метод оцінювання навчальним цілям?
- Чи достатньо Ви підготували учнів до використання цього методу оцінювання?
- Чи врахували Ви різні рівні здібностей, навчальні стилі й особливі потреби учнів при використанні цього методу оцінювання?

При плануванні того чи того методу оцінювання може допомогти порівняльний аналіз деяких методів оцінювання (табл. 6).

Планування методів оцінювання: порівняльний аналіз

Метод оцінювання	Опис	Переваги	Що слід врахувати
Письмовий тест (запитання на багатий вибір, запитання на зіставлення, запитання типу «правильно/неправильно»)	Учні вибирають найвідповіднішу відповідь з кількох альтернатив.	Легко робити підрахунок правильних відповідей. Може перевіряти здатність учня до аналізу, застосування, порівняння та розв'язання проблеми. Унеможливає упередження.	Складно підготувати запитання, які б перевіряли розумові операції вищого рівня (аналіз, синтез). Обмежує кількість відповідей учня. Може давати неточні відповіді з причини неповного розуміння запитання чи здатності до читання. Не забезпечує інформації щодо причини неправильної відповіді. Підготовка запитань забирає багато часу. Часто учні можуть легко вгадувати правильну відповідь.

Метод оцінювання	Опис	Переваги	Що слід врахувати
Письмовий тест: есе	Учні можуть обговорювати, аналізувати, описувати, переконувати, пояснювати тощо. Запитання є відкритими та у меншій кількості. Забезпечує можливість учням демонструвати власні думки і рефлексію, що може виходити за рамки навчальної мети.	Забирає менше часу на підготовку, ніж запитання на багатий вибір. Учні можуть демонструвати підтримку та обґрунтування своїх відповідей, особисту думку і творче мислення.	Забирає багато часу при оцінюванні результатів. Слабкі письмові навички учнів можуть обмежувати їхню здатність демонструвати власні знання та мислення. Критерії оцінювання кожної з відповідей мають бути ретельно сплановані. Викладач має бути готовий до врахування й оцінювання неочікуваних відповідей.
Практичне завдання: учні демонструють навички	Учні виконують практичне завдання відповідно до критеріїв, описаних з навчальною метою	Можна виконувати в реальних умовах або записати на відео. Процес оцінювання не забиратиме багато часу, оскільки викладач може відзначати навички, які він спостерігає (або не спостерігає). Передбачає негайний зворотний зв'язок.	Для деяких учнів може виявитись незнайомим і новим, а тому може потребувати наставника. Потребує ретельної організації.

Метод оцінювання	Опис	Переваги	Що слід врахувати
Продукт, який створив учень	Таким продуктом може бути презентація, письмовий продукт, відео, графік, таблиця тощо.	Прекрасна навчальна можливість для учнів. Зазвичай передбачає етап дослідження. Більшість продуктів (за винятком письмових) можна оцінити досить швидко за чіткими та конкретними критеріями.	Учні можуть потребувати значної допомоги. Ідеї учнів можуть виявитися неочікуваними та непрактичними стосовно використання часу. Передбачає розвиток багатьох навичок.
Неформальні спостереження	Викладач спостерігає за окремими учнями, їхньою участю в обговореннях, проведенні презентацій тощо.	Швидкий спосіб отримати актуальну інформацію щодо учневого рівня розуміння. Викладач має чітко знати, що саме він може спостерігати.	Фокус на кількох учнях одночасно. Може передбачати використання перевірного списку. Деякі учні можуть почуватися некомфортно, знаючи, що за ними спостерігають.
Учнівське самооцінювання (базується на самостійно визначених цілях) та проведення інтерв'ю	Учень демонструє особисті навчальні цілі й результати самооцінювання. Викладач допомагає учням у	Допомагає учням відчувати особисту відповідальність за власне навчання й оцінювання. Зменшує випадки обману (списування тощо). Часто веде до значущого	Інтерв'ю забирають досить багато часу. Передбачає відволікання учнів від навчального процесу – в той час, коли вони дають інтерв'ю. Деяким учням

Метод оцінювання	Опис	Переваги	Що слід врахувати
	плануванні майбутніх навчальних цілей та пошуку відповідних ресурсів.	навчання, більшої мотивації до навчання.	потрібно більше допомоги при визначенні особистих цілей. Є можливість звертатися до цілей упродовж усього навчального курсу та демонструвати учням відданість викладача.
Оцінювання, яке здійснюють товариші	Використання критеріїв, які надає викладач чи розроблених спільно з учнями. Учні надають письмовий або усний зворотний зв'язок один одному.	Учні засвоюють критерії і можуть оцінити себе точніше. Забезпечує широке коло зворотного зв'язку без втручання викладача. Забезпечує краще розуміння очікуваних стандартів та процесу оцінювання.	Учні мають бути готові до використання критеріїв оцінювання. Потрібні моделювання та моніторинг, а також навчання учнів надавати ефективний і конструктивний зворотний зв'язок.

3.3. Залучення учнів до процесу оцінювання

Практика та результати останніх досліджень свідчать, що важливо не лише залучати учнів до процесу оцінювання, а й забезпечити їх активну участь у цьому процесі. Учнів заохочують не лише до розроблення критеріїв оцінювання, а й до визначення пріоритетів оцінювання. Проте викладачі часто неготові до такої активної участі учнів у плануванні оцінювання, як і неготові допомогти учням бути компетентнішими й самостійними у процесі спільного планування процесу оцінювання.

Анкета для учнів зможе допомогти їм визначитися, з якими видами оцінювання вони почуваються найбільш/найменш комфортно, а також забезпечити більшу ефективність процесу спільного планування процесу оцінювання.

Спільне планування оцінювання з учнями			
<p>Поставте позначку навпроти твердження, що найкраще описує Ваші почуття щодо цього твердження, де:</p> <p>3 – почуваються дуже комфортно, 2 – почуваються досить комфортно, 1 – почуваються некомфортно.</p>			
3	2	1	
			1. Розв'язання проблем.
			2. Ведення записів у щоденнику.
			3. Усна презентація.
			4. Індивідуальна розмова з викладачем.
			5. Створення виставки.
			6. Дослідження в Інтернеті.
			7. Виконання практичного завдання та його запис на відео.
			8. Портфоліо.
			9. Написання есе.
			10. Створення власних методів оцінювання.
			11. Написання тесту чи екзамену.
			12. Усна презентація в малій групі.
			13. Відвідування лекцій і написання коротких письмових підсумків.
			14. Участь у рольових іграх.
			15. Самооцінювання.

Перед тим, як розпочати процес спільного планування з учнями, викладачам також корисно подумати над такими запитаннями:

- Чи це можна буде оцінити? Чи зможе цей вид оцінювання продемонструвати досягнення учня?

- Чи відповідатиме цей вид оцінювання очікуваним навчальним результатам?
- Як я можу заохотити учнів виконувати завдання, які згодом не будуть оцінювати?
- Що я маю сказати учням, які бажають обговорити зі мною їхню оцінку? Як я маю діяти з учнями, які постійно незадоволені результатами оцінювання та скаржаться?
- Коли я маю ознайомити учнів із критеріями оцінювання і як багато я маю їм розповісти про сам процес оцінювання?
- Що може допомогти мені бути об'єктивним, особливо при оцінюванні письмових робіт учнів? Що в цьому випадку важливіше – об'єктивність чи заохочення учнів?
- Чи відображають результати мого оцінювання навчальні цілі?
- Чи учні досить компетентні, щоб визначити, що важливе і пріоритетне для них?

Планування самооцінювання

Викладачі професійно-технічних навчальних закладів переважно працюють з дорослими учнями, які можуть самостійно оцінювати рівень досягнення навчальних результатів за визначеними критеріями та за допомогою методів оцінювання, запланованих спільно з викладачами. Процес самооцінювання важливий не лише з погляду оцінювання, а й у розвитку компетенцій навчання впродовж усього життя – люди, в яких вироблена звичка до самооцінювання власного навчання, свідоміші щодо власних процесів мислення, більше готові навчатися на основі власного досвіду, зокрема й помилок, а також більше готові до сприймання зворотного зв'язку.

Практика самооцінювання розвиває здатність зосереджуватися на навчальних цілях (визначати й досягати їх), спілкуватися (слухати, надавати та сприймати зворотний зв'язок), а також критично мислити (критично аналізувати власний досвід, пошук і розв'язання проблем). Люди, які регулярно практикують самооцінювання, беруть на себе відповідальність за якість своєї роботи та розвивають свої

здібності до моніторингу прогресу. Застосовуючи практику самооцінювання, люди стають впевненіші, оскільки вони можуть визначати власні стандарти й порівнювати їх з організаційними та професійними. При цьому важливо також враховувати такі критерії, як чесність, якість, інноваційність тощо.

Самооцінювання сприяє розвиткові позитивної самооцінки та самовизначення, оскільки люди можуть відстежувати процес власного розвитку і беруть на себе відповідальність за ті зміни, які відбуваються у власному процесі навчання. Самооцінювання також сприяє процесам самоспрямування – люди, які постійно оцінюють власний процес навчання, компетентніші щодо власних етапів цього процесу.

Багато учнів почуваються некомфортно, коли їх просять оцінити власний рівень успішності. Часто вони не знають, з чого розпочати, як визначитися з критеріями оцінювання та з методами оцінювання. Для викладачів важливо не лише розуміти важливість процесу самооцінювання, але й як можна допомогти учням почуватися компетентнішими в цьому процесі. Проте і самі викладачі можуть почувати себе не досить комфортно, плануючи процес самооцінювання – часто побутує думка, що так викладач переносить свою відповідальність за оцінювання на самих учнів.

Плануючи процес самооцінювання, викладачі мають враховувати не лише власну готовність та готовність учнів, а й контекст і готовність інших учасників навчального процесу. Впровадження практики самооцінювання може впливати на інші навчальні дисципліни, на виробничу практику, оскільки учні будуть очікувати подібних підходів від інших викладачів, майстрів виробничого навчання. Тому, плануючи процес самооцінювання, викладачі мають бути добре ознайомлені з політикою навчального закладу, загальною практикою, очікуваннями персоналу навчального закладу та учнів. Плануючи методи самооцінювання, потрібно проаналізувати інші, альтернативні методи оцінювання та їхні потенційні наслідки, включаючи очікувані й несподівані результати.

Планування самооцінювання слід здійснювати впродовж усієї навчальної програми, а надання зворотного зв'язку слід планувати з різних джерел – зворотний зв'язок від викладача, від інших учнів, від майстра виробничого навчання, від роботодавця та ін.

Як у процесі оцінювання взагалі, так і в процесі самооцінювання важливою є участь самих учнів у визначенні критеріїв та методів самооцінювання. Учням, можливо, буде потрібна підтримка в розумінні важливості самооцінювання та способів його здійснення. При цьому також важливо, щоб учні відчували впевненість і довіру, що їхні власні критерії оцінки буде враховано. В будь-якому разі викладачі мають бути готові до того, що учні можуть не виражати одразу великого ентузіазму щодо цієї можливості, а відтак проявити терпіння і не сприймати це як особисту образу.

Для того, щоб допомогти учням у цьому процесі, важливо надати чіткі рекомендації щодо процесу самооцінювання – незважаючи на те, чи буде їх розроблено спільно з учнями, чи ні, рекомендації мають бути в письмовій формі і зазначати обґрунтування здійснення самооцінювання та описувати сам процес. Можна показати учням приклади відмінних результатів чи приклади індикаторів цих робіт, щоб учні могли визначитися з власними критеріями. На цьому етапі підтримка викладача вкрай важлива, зокрема надання зворотного зв'язку щодо розроблення власних критеріїв. Важливо дати можливість учням висловити власні побоювання й сумніви щодо розвитку навичок із самооцінювання, поділитися іншими почуттями. Проте потрібно намагатись не привчати до такої постійної зовнішньої підтримки – були випадки, коли учні могли просити викладача щотижня почитати записи, які вони вели у своїх щоденниках, оскільки не були впевнені, що ці записи відповідають очікуванням викладача.

Як і будь-яка нова концепція, процес самооцінювання має бути вдумливо інтегрований у щоденну практику процесу навчання. Часто учні розчаровуються, не отримуючи негайного результату від цього процесу, деякі учні не можуть знайти для

цього достатньо часу. Важливо допомогти їм у визначенні стратегій, які б допомагали їм у кожному конкретному випадку. Можна на початку запропонувати учням описати навички, якими вони вже успішно володіють, а потім розробити критерії, які б могли оцінити їхні навички, а також сфери, що потребують удосконалення.

Ефективне завершення навчальної дисципліни шляхом самооцінювання

Джері Вагенгейм, професор канадського університету Саймона Фрейзера, наголошував, що викладачі мають приділяти не меншу вагу завершенню навчального курсу, ніж його початкові. Учням потрібно забезпечити достатньо часу, щоб вони могли обміркувати, як інтегрувати отримані навчальні результати у процес власного навчання.

Під час завершення навчального курсу Дж. Вагенгейм пропонував своїм учням таку вправу – закінчити такі твердження:

- Я завершую цей навчальний курс із почуттями...
- Те, що я дізнався про себе:
- Те, що я дізнався про інших:

Він просив учнів закінчувати ці та інші твердження, використовуючи маркери різних кольорів або малюючи різні малюнки чи символи. Викладач приєднувався до процесу обговорення своїх результатів у малих групах чи в парах. По завершенні всі роботи прикріпили на стінах навчальної аудиторії.

Професор Аризонського університету (США) Ронда Бімен у своїй книжці «Як завершувати навчальний курс» пише, що «те, чого не робить більшість з нас – це зробити процес завершення навчального курсу ближчим до себе та до учнів. Це те саме, що не дочитати останню сторінку улюбленої книжки – ми завершуємо навчальний курс, не даючи можливості нашим учням обмінятися своїми почуттями, запитаннями, які залишилися без відповіді, нереалізованими стосунками».

Планування методів самооцінювання

Ще одні види діяльності допоможуть викладачам у плануванні методів самооцінювання учнів, які допоможуть їм не лише самостійно оцінити рівень досягнення власних навчальних результатів, а й розвинути навички критичного мислення, рефлексії, вміння планувати на основі визначених пріоритетів тощо.

Рефлексія в дії

На початку навчання викладачі можуть розпочати з учнями обговорення, що для них означає зовнішня оцінка й наскільки вона важлива для їхнього успішного навчання. Можна запропонувати учням пригадати свій попередній досвід та як оцінки впливали на успішність і ефективність їхнього навчання. Можна також запропонувати учням подумати, який вплив оцінки мали на їхню мотивацію, ентузіазм до навчання, процес навчання та результати навчання. Допоможіть учням, запропонувавши зосередитися на якомусь одному моменті. Дональд Шон, професор Стенфордського університету, відомий, зокрема, тим, що запропонував практику «рефлексія в дії». Працюючи із своїми студентами, він міг під час лекції зупинитися і задати такі запитання: «Чого Ви навчилися за останні п'ять хвилин?», «Про що Ви думаєте?», «Які у Вас виникли запитання?» Така практика допомагає учням відстежувати власний процес мислення, що є першим кроком до проведення самооцінювання. Другий крок – допомогти учням виробити звичку записувати результати такої рефлексії в дії, що дозволить їм переглядати й аналізувати власний процес навчання.

Мить усвідомлення

Мить усвідомлення не завжди приходить сама по собі, особливо в ті хвилини, коли у процесі навчання виникають труднощі. У таких ситуаціях часто важливо зупинитися і спробувати подивитися на ситуацію збоку, щоб краще побачити власні підходи та стратегії. Пітер Сенге, відомий американський науковець, директор Центру організації навчання у школі

менеджменту, у своїй книжці «П'ята дисципліна: мистецтво і практика організації, що самонавчається» (1994 р.) запропонував вправу, яка б допомогла по-новому подивитися на проблеми, що виникли.

На початку навчання потрібно повідомити учнів, що в ситуаціях, коли вони здивовані чи незадоволені своїми результатами навчання, дуже важливо зупинитися і здійснити такі чотири кроки:

1. Запитати себе: що тепер відбувається? (Що я роблю, відчуваю, думаю в цю мить?)

2. Що я хотіла б у цю мить? (Яким є мій бажаний результат?)

3. Що я роблю не так, що не дає можливості досягнути свого бажаного результату?

4. Сказати собі: «Я обираю ...» Тоді глибоко вдихнути і видихнути і починати це робити.

Після того, як учні напишуть відповіді на ці запитання, попросіть їх переглянути їх і подивитися, які з них привели до нових ідей.

«Драбина втручань», або вправа з використанням лівої колонки

Цю вправу запропонував відомий американський професор Гарвардського університету Кріс Аргіріс як вправу, що може допомогти людям у конструктивному діалозі – як не здійснювати поспішних висновків через неправильну інтерпретацію почутого. К. Аргіріс назвав цей процес власною драбиною втручань.

- Попросіть учнів написати короткий параграф, що описував би проблему, з якою вони мають справу.

Попросіть учнів дати відповіді на такі запитання: «Як Ви бачите розв'язання цієї проблеми, і що Вам заважає в

- досягненні цього?», «Чи можете Ви пригадати неприємну розмову, пов'язану з цією проблемою?»

Попросіть учнів розділити сторінку на дві колонки і написати над правою колонкою: «Що було сказано». Нехай

- учні записують у цю колонку все, що вони пам'ятають з розмови.

- Попросіть учнів написати над лівою колонкою «Що я думав» і записати всі думки і почуття, які вони мали в цю мить, але які залишились невисловленими. Попросіть учнів особливо зосереджуватися на змісті та інтерпретації інформації, яку вони почули від інших.
- По завершенні запропонуйте учням або дайте іншим учням – учасникам цієї розмови зробити ту саму вправу або самостійно проаналізувати її результати, відповідаючи на такі запитання: Чому я думав/почувався саме так? Якими були мої наміри? Чому я не сказав того, що я дійсно думав? Які були мої припущення щодо іншої людини? Яким був мій внесок у створення цієї проблеми?

Кріс Аргіріс та Дональд Шон, яких ми згадували раніше, у своїй викладацькій практиці часто використовували стратегію «Драбина втручання». Сьогодні цю стратегію часто використовують організації для з'ясування думок і почуттів своїх членів. Відомо, що кожна людина інтерпретує думки інших людей по-своєму, але ми всі віримо, що те, що ми чуємо, чують й інші люди та інтерпретують почуте так, як і ми. Саме на цій підставі роблять висновки та здійснюють подальші кроки. Це можна відобразити за допомогою «драбини втручання», описаної раніше. Але насправді, коли відбувається взаємодія між людьми, кожен з учасників цієї взаємодії (розмова, бесіда тощо) має власну «драбину втручання», тобто по-різному інтерпретує почуте в розмові. Результатом такої різної інтерпретації часто буває незадоволення, розчарування, негативне судження про думки інших. Викладачі можуть допомогти своїм учням запобігти виникненню цих негативних почуттів, допомагаючи їм краще зрозуміти власні думки й почуття. Одна з таких стратегій – це попросити учнів дослідити власні навчальні біографії. Це можна організувати за допомогою двох способів.

У першому випадку попросіть учнів пригадати випадки із свого попереднього навчального досвіду, які були значущими для них – так звані критичні випадки. Попросіть учнів описати ці випадки, пригадуючи деталі щодо часу, місця, діяльності та інших учасників, залучених у ситуацію. Тоді попросіть їх

проаналізувати випадок, досліджуючи можливі приховані припущення, мотивацію, навчальні стилі тощо. Другий спосіб полягає в тому, що викладачі можуть попросити учнів відстежувати розвиток власних навичок, переконань чи ставлень. Це можна зробити шляхом записів про види діяльності, матеріали, особисту мотивацію, залучення інших людей, ключові моменти, розчарування чи незадоволення, яке вони переживають під час свого навчання. Згодом можна запропонувати учням проаналізувати цей процес та зробити відповідні висновки щодо власних шляхів навчання і самого процесу.

Описані вище види діяльності є хорошими стратегіями для кожного учня, щоб заохотити вести свій щоденник записів. Як тільки учні починають згадувати й аналізувати попередній досвід навчання, вони розвивають усвідомлення та розуміння процесу власного навчання, який вони можуть відстежувати шляхом ведення записів у щоденнику.

У попередньому розділі ми вже згадували різні методи й види оцінювання, серед яких також зазначали методи самооцінювання – портфоліо, ведення щоденників, використання відео, інтерв'ю тощо. Викладачі, які розуміють важливість самооцінювання, можуть розпочати експериментувати з одним – двома методами самооцінювання та дотримуватися балансу з іншими методами оцінювання, які використовують під час вивчення навчальної дисципліни. Але при використанні будь-якого з методів оцінювання потрібно ретельно планувати і презентувати вибраний метод перед учнями. Самооцінювання учнів є важливою частиною будь-якої програми з моніторингу та оцінки – навіть якщо викладачі використовують стандартні, визначені заздалегідь критерії оцінювання або скаржаться, що в них немає достатньо часу, щоб використовувати інші, альтернативні методи оцінювання, потрібно залучати учнів у цей процес.

Одним із важливих результатів процесу оцінювання є розвиток в учнів потреби у здійсненні самооцінювання, рефлексії як постійної практики, яка є одним із найважливіших елементів процесу навчання, зокрема й по завершенні вивчення

навчальної програми. Одним із способів закріплення результатів оцінювання є розроблення подальшого плану дій. Важливо, щоб учні могли визначити сфери своєї діяльності, які потребують поліпшення, та кроки, які вони здійзнять, щоб поліпшити свої результати. Іншим способом професійного розвитку є заохочення учнів обмінюватися своїми ідеями чи проблемами, які в них виникають на робочому місці – під час виробничої практики. У цьому випадку викладачі можуть брати на себе роль фасилітатора такого обміну, який може відбуватися в режимі он-лайн. Групові обговорення – чудовий спосіб обговорити успіхи та проблеми, з якими стикаються учні у процесі застосування нових знань і навичок, а також обміну ресурсами та розвитку відчуття впевненості у власних силах. Також важливо заохочувати учнів до подальшого ведення власних щоденників, у яких вони будуть систематично й постійно відстежувати свій прогрес відповідно до конкретних критеріїв.

Кейс-стаді

Анкета для місячного самооцінювання на робочому місці: відстежуючи розвиток лідерських навичок під час процесу змін в організації, Саскачеванський інститут прикладних наук і технологій (Канада) від недавнього часу переживає період змін в організації, які стосуються нової місії та цінностей організації, перегляду ініціатив з управління загальною якістю, реалізації наставницької програми та переходу на управління, що орієнтується на результати. В рамках цього процесу було організовано кілька семінарів для основних працівників інституту. Щоб забезпечити реалізацію нових ініціатив, керівництво інституту презентувало для регіональних менеджерів і керівників відділів систему постійного оцінювання. Одним з елементів цієї системи стала форма самооцінювання лідерських навичок, яку регіональні менеджери й керівники відділів заповнювали щомісяця. Форма містила 14 завдань, які наведено нижче:

Індивідуальна форма оцінювання лідерських навичок

Ім'я _____

Просимо оцінити Ваше власне виконання робочих функцій, використовуючи запропоновану шкалу:

1 – визначення потреб (на сьогодні я не використовую це),

2 – у процесі використання (потребую певної підтримки),

3 – хороший розвиток (я регулярно використовую у своїй роботі).

Оцінка	Сфера оцінювання	Подальші дії
	Я розумію і можу пояснити, що означає для мене місія нашої організації. Я можу поділитися нею з іншими людьми.	
	Я повідомляю про свої цілі іншим працівникам та допомагаю їм у визначенні власних.	
	Я попередньо оцінив робочі стилі своїх працівників і використовую ці знання для поліпшення робочих стосунків.	
	Я визначив сфери відповідальності моєї посади і я розумію, що означає хороша/погана якість виконання.	
	Спільно з іншими працівниками я визначив критерії успішного виконання завдань і веду записи як успішних, так і неуспішних прикладів.	

3.4. Оцінювання для навчання

Однією з важливих цілей процесу оцінювання є подальше навчання – адже процес навчання є однією з потреб кожної людини впродовж усього життя. Оцінювання для навчання є ще однією з форм оцінювання, яке відбувається у процесі викладання і навчання, а не по завершенні навчальної програми. Це оцінювання не фокусується на навчальних результатах, яких досягли учні по завершенні вивчення навчальної програми, а на процесі поліпшення навчальних результатів під час вивчення

навчальної програми. Оцінювання для навчання відрізняється від формувального і підсумкового тим, що воно передбачає постійний і динамічний діалог між викладачем та учнем, щоб допомогти йому краще зрозуміти власний процес навчання і сприяти подальшому самостійному навчанню.

Оцінювання для навчання базується на переконанні, що учні зможуть поліпшувати свої навчальні результати, якщо вони розумітимуть мету свого навчання, а також ефективні способи навчання, які відповідають їхнім індивідуальним особливостям. Іншими словами, оцінювання для навчання забезпечує не лише свідчення того, наскільки досягнули навчальних результатів учні, а радше інформацію, потрібну для подальшого професійного та особистого розвитку. Як ми зазначали раніше, оцінювання для навчання передбачає динамічний і постійний діалог викладача й учня, який може відбуватися під час виконання різних завдань. Проте всі ці завдання мають одну спільну характеристику – вони передбачають спільну роботу викладача й учня – як цілої групи, так і індивідуально. Прикладами таких завдань можуть бути ось які: спільний аналіз результатів роботи учнів та обговорення чинників, що вплинули на якість цих результатів; обговорення критеріїв оцінювання і спільне оцінювання відповідно до розроблених критеріїв; обговорення з учнями їх подальшого професійного та особистого розвитку, а також моніторингу цього процесу. Звичайно, що ключовим елементом такої співпраці є надання ефективного зворотного зв'язку, основними характеристиками якого є його вчасність та конкретність, а також чесність і описовий характер.

Основні принципи оцінювання для навчання такі:

- **Оцінювання для навчання є частиною ефективного планування процесів викладання та навчання**

Планування викладача має забезпечувати можливості для підтримки учнів в отриманні і використанні інформації щодо власного прогресу в досягненні навчальної мети. Філософія оцінювання для навчання базується на взаєминах між

викладачем та учнем, які відображаються у вдумливому та постійному діалозі. Такий діалог потребує гнучкості і реагування на розвиток нових компетенцій у процесі навчання. Процес планування має враховувати формувальне оцінювання і те, як учень розуміє навчальну мету і критерії її досягнення.

• Оцінювання для навчання має зосереджуватися на процесі навчання

Як ми зазначали вище, основною характеристикою оцінювання для навчання є постійний діалог між викладачем та учнем, метою якого є допомогти учням зрозуміти власний процес навчання і спланувати подальші кроки. Одними з чинників успішного діалогу є забезпечення чіткості та прозорості процесу досягнення навчальної мети й активна участь учасників цього діалогу. На відміну від процесу навчання, де викладач передає свої знання і навчає нових навичок учнів, оцінювання для навчання передбачає, що викладачі отримують багато нової інформації від самих учнів, що допомагає їм зрозуміти ефективність навчального процесу.

• Оцінювання для навчання є ключовим елементом у навчальному процесі

Традиційно викладачі найзацікавленіші та найзалученіші у процес оцінювання, вони планують форми і методи оцінювання, що можуть допомогти їм краще зрозуміти, якого рівня навчальних результатів досягли учні. У свою чергу від учнів очікують, що вони зможуть продемонструвати ці результати, а викладач відповідно їх оцінити. Іншими словами, викладачі знайомляться з демонстрацією навчальних результатів учнів, інтерпретують її й оцінюють, наскільки було досягнуто навчальних результатів та як можна їх поліпшити. Таке оцінювання важливе для щоденної практики викладача. На відміну від такого традиційного оцінювання, оцінювання для навчання передбачає активну участь як викладача, так і учня у процесах рефлексії, обговорення й ухвалення рішень, що стає основою для оцінювання. Тому результат такого оцінювання – це здатність учнів самостійно розробляти шляхи власного розвитку.

- **Оцінювання для навчання потребує відповідної підготовки викладачів**

Для того, щоб оцінювання для навчання забезпечило бажаний результат, викладачі мають оволодіти компетенціями, потрібними для планування цієї форми оцінювання, а саме: вмінням спостерігати за процесом навчання, аналізувати й інтерпретувати результати спостережень, надавати ефективний зворотний зв'язок учням, а також підтримувати їх у процесі самооцінювання. Викладачам потрібно також уміти визначати й оцінювати потреби учнів у процесі навчання, потреби, які стосуються не лише змісту навчання. Оскільки процес оцінювання завжди несе в собі емоційний компонент, діалог між викладачем та учнем має бути конструктивний, проте мусить враховувати емоції і почуття учня. Викладачі постійно мають усвідомлювати вплив, який вони здійснюють на учнів через свої коментарі, оцінки, зворотний зв'язок, що може впливати як позитивно, так і негативно на ентузіазм і мотивацію учнів.

- **Оцінювання для навчання має враховувати важливість мотивації індивідуальних учнів**

Однією із спільних характеристик більшості видів і методів оцінювання є те, що їх кінцеву оцінку можуть використати для порівняння одних учнів з іншими. Проте, особливістю навчання дорослих людей є те, що дорослих учнів більше цікавлять власні потреби, інтереси та, відповідно, власні результати. Це не означає, що вони байдужі до успіхів чи невдач своїх товаришів – радше вбачають у них можливість поділитися своїм досвідом. Тому особливістю процесу оцінювання дорослих учнів є те, що воно стає персональнішим і не має характеру змагання чи навіть конкуренції – так само, як і сам процес навчання, де дорослі учні беруть на себе персональнішу відповідальність за власні результати.

Водночас оцінювання для навчання забезпечує орієнтири для викладача щодо створення таких умов, які б сприяли зростанню мотивації до навчання та досягненню успіху. Один із таких орієнтирів – це наголос на успіхах учня, а не

зосередження на його помилках. Натомість порівняння результатів учнів між собою не сприяє зростанню мотивації, радше веде до негативних почуттів – заздрості, розчарування тощо, а в кінцевому результаті – до погіршення навчальних результатів. Тому оцінювання має допомагати розвитку самостійності учнів, забезпечувати вибір, пропонувати конструктивний зворотний зв'язок, а також створювати майбутні можливості для навчання впродовж усього життя.

• Оцінювання для навчання має розвивати відданість навчальній меті та розуміння критеріїв, які використовують для оцінювання

Ефективне навчання передбачає, що учні розуміють, якої навчальної мети вони мають досягти і чому це важливо для них. Таке розуміння веде до більшої наполегливості в досягненні навчальної мети та допомагає визначати критерії для оцінювання прогресу. Ті викладачі, які часто наголошують на важливості оцінювання та повідомляють про його критерії, допомагають учням ухвалювати ефективніші рішення щодо власного процесу навчання. Важливо, щоб цей процес був регулярний – часто учні і викладачі не мають достатнього досвіду з формульованого оцінювання і звичніші лише до оцінок, які часто залишаються без жодних коментарів. У багатьох випадках учні залишаються незадоволені результатами своїх оцінок, але рідко скаржаться чи просять викладача прокоментувати їхні оцінки. Натомість оцінювання для навчання відрізняється тим, що передбачає постійну комунікацію між викладачами й учнями щодо процесу та результатів оцінювання. Такі взаємини є найпозитивнішим аспектом у концепції оцінювання для навчання – спільні обговорення, наставницька підтримка, консультації – все це веде до подальших успіхів учнів.

• Учні мають отримувати конструктивні рекомендації щодо шляхів поліпшення результатів навчання

Як ми зазначали раніше, концепція оцінювання для навчання передбачає активну роботу учня в досягненні навчальної мети, де викладач виступає як важливий партнер у цьому процесі,

забезпечуючи потрібну підтримку шляхом надання необхідної інформації та рекомендацій, на основі яких учні можуть планувати подальші кроки. Таку підтримку можна здійснювати різними способами – викладачі можуть допомогти учням зрозуміти власні сильні сторони та як вони можуть розвиватися, спираючись на свої сильні сторони; викладачі можуть допомогти учням усвідомити свої слабкі сторони або брак певних навичок і як учні можуть це розв'язати; викладачі також можуть забезпечити можливості для поліпшення навчальних результатів, надаючи конструктивний зворотний зв'язок.

• **Оцінювання для навчання допомагає у процесі самооцінювання**

Для того, щоб забезпечити подальший професійний розвиток, викладачі й учні мають постійно використовувати практику рефлексії, добре усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, щоб вносити зміни до своєї навчальної мети – все це і є характеристиками концепції навчання впродовж усього життя. Початковим відліком цього процесу є здатність до рефлексії та самооцінювання, яка потребує регулярного вправлення і часто підтримки з боку викладача. Така підтримка дещо відрізняється від традиційної підтримки педагога – вона радше наставницька або менторська підтримка. Наставництво – це ще один із аспектів оцінювання для навчання, яке передбачає не лише надання ефективного зворотного зв'язку, а й запитання та допомогу в пошуках відповіді на ці запитання, розвиток навичок самооцінювання.

• **Оцінювання для навчання визнає широкий спектр навчальних досягнень**

Часто викладачі забувають, який складний і комплексний може бути процес навчання, особливо коли здається, що всі учні мають здібності до навчання. Ефективні викладачі знають, що успішне навчання передбачає більше, ніж засвоєння певних знань та розвиток відповідних умінь і навичок. Успішне навчання також передбачає розвиток самостійності, а тому оцінювання для навчання може допомогти визначити й

розвинути внутрішню мотивацію до навчання, а також святкування усіх досягнень на цьому шляху.

Як підсумок...

- *Оцінювання не відбувається саме по собі – його слід ретельно спланувати. Важливо включати його як частину процесу планування всього навчального процесу – від планування навчальних цілей/навчальних результатів до планування окремих занять.*

- *Оцінювання має відповідати навчальній меті та завданням – воно має оцінювати те, в чому учні мають бути компетентними по завершенні вивчення навчальної програми.*

Однією з важливих цілей процесу оцінювання є подальше навчання – адже процес навчання є однією з потреб кожної людини впродовж усього життя. Оцінювання для навчання є ще однією з форм оцінювання, яка відбувається у процесі викладання і навчання, а не по завершенні навчальної програми. Це оцінювання не фокусується на навчальних результатах, яких досягли учні по завершенні вивчення навчальної програми, а на процесі поліпшення навчальних результатів під час вивчення навчальної програми.

ГЛОСАРІЙ

Автентичне оцінювання (*authentic assessment*) – тип оцінювання, що передбачає використання завдань в умовах, наближених до реальних.

Визнання (результатів) навчання (*validation of learning (outcomes)*) – підтвердження того, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами внаслідок оцінювання на здобутих знань, умінь та інших здатностей (компетентостей).

Емоційний інтелект (*emotional intelligence*) – здатність сприймати, оцінювати та контролювати власні емоції й емоції інших людей.

Есе, есей (з французької *essai* – «спроба», «начерк») – невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне і визначальне трактування теми. На думку О. Жолковського, слово «есе» походить від пізньолатинського *exagium* – «ваги», «зважування», який у свою чергу йде до латинського дієслова *exigo* – «оцінювати», «вимірювати», «обмірковувати». Хоча художні тексти в стилі есе відомі з часів античності, появу цього жанру пов'язують з ім'ям Мішеля Монтеня, який від 1572 року й до кінця життя працював над своїм найбільшим літературним твором, що мав назву «*Essai*».

Знання (*knowledge*) – наукова інформація, яку осмислив і засвоїв суб'єкт, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання бувають емпіричні (фактологічні) й теоретичні (концептуальні).

Кваліфікаційний стандарт (*occupational qualification standard*) – опис результатів навчання і критеріїв їх оцінювання з урахуванням освітніх та/або професійних стандартів.

Кваліфікація (*qualification*):

(а) офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган установив, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами;

(б) формалізований у вигляді стандарту набір результатів навчання (компетентностей), потрібних для виконання певного виду діяльності.

Це формальний результат процесів оцінювання й визнання, який одержано після того, як відповідний компетентний орган визначив, що результати навчання відповідної особи відповідають певним стандартам.

Компетентність/компетентності (*competence/competencies*) – здатність/ здатності особи до виконання певного виду діяльності, яку/які описують через результати навчання.

Контроль якості (*quality control*) – процес оцінювання якості, сфокусований на вимірюванні якості закладу вищої освіти / вищого навчального закладу або освітньої / навчальної програми. Включає певний набір методів, процедур, інструментів, які розроблено і використовують для визначення відповідності реальної якості встановленим стандартам. Ключовим елементом контролю якості є система доказів правильності оцінки якості.

Метод кейсів (з англ. *case method*, *портфель-метод*, *портфель-стаді*, *case-study*, *метод конкретних ситуацій*, *метод ситуаційного аналізу*) – метод навчання, що використовує розгляд реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій. Учні мають проаналізувати ситуацію, суть проблеми, запропонувати можливі розв'язки проблеми та вибрати найоптимальніший з них. Портфелі базуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації.

Національна рамка кваліфікацій – системний та всебічний опис рівнів кваліфікації, заснований на результатах навчання.

Освітні кваліфікації (*educational qualifications*) – кваліфікації, присвоєні в результаті підтвердження досягнення результатів

навчання за певним освітнім стандартом (програмою формальної освіти).

Освітні стандарти (*educational standards*) – опис державних вимог до кваліфікацій формальної освіти та навчальних програм/ програм підготовки (їх компонентів).

Освітня програма (*educational program*) – узгоджена сукупність освітніх компонентів (навчальних дисциплін, модулів, практик тощо), визнана необхідною для присудження певної кваліфікації й описана результатами навчання в термінах компетентностей.

Оцінка (*grade / mark*) – будь-яка кількісна або якісна міра на основі визначених критеріїв, які використовують для опису результатів оцінювання в окремій навчальній дисципліні (модулі) або цілій освітній / навчальній програмі.

Оцінювання для навчання – концепція, яка передбачає процес оцінювання більше, ніж оцінювання навчальних результатів учнів по завершенні вивчення навчальної програми. Оцінювання для навчання використовують викладач та учень у процесі навчання для відстежування та планування подальшого навчання, воно є важливим елементом процесу навчання.

Оцінювання компетентностей (*assessment of competences*) – процес оцінювання здобутих знань, умінь та інших здатностей (компетентностей) особи відповідно до критеріїв і вимог до оцінювання результатів навчання.

Оцінювання учнів (*assessment of individual students*) – формалізований процес визначення рівня запланованих (очікуваних) результатів навчання, яким опанував студент, що є необхідним для вдосконалення навчального процесу, підвищення ефективності викладання, розвитку студентів.

«Погляд назад» (*think – backs*) – це вид критичної рефлексії, що дає змогу проаналізувати попередній досвід для висновків щодо поліпшення практики викладання.

Придатність до працевлаштування (*employability*) – наявність у випускників компетентностей (знань, умінь, інших

особистісних характеристик), що потрібні для успішного працевлаштування.

Професійна компетентність (*professional competence*) – здатність/здатності особи до виконання завдань і обов'язків певної роботи/виду трудової (професійної) діяльності.

Професійний стандарт (*occupational standard*) – опис професійних компетентностей (здатностей), потрібних для виконання завдань і обов'язків певної роботи або виду трудової (професійної) діяльності.

Професійні кваліфікації (*occupational qualifications*) – кваліфікації, присвоєні в результаті підтвердження досягнення результатів навчання за певним професійним/кваліфікаційним стандартом.

Професійні освітні кваліфікації (*professional educational qualifications*) – освітні кваліфікації, орієнтовані на вихід випускника на ринок праці, здійснення професійної діяльності. Їх надають в освітній сфері з урахуванням професійних стандартів. Професійні освітні кваліфікації не слід плутати з академічними кваліфікаціями, що орієнтовані на подальше навчання, або професійними кар'єрними кваліфікаціями, які надають роботодавці у сфері праці.

Професійні освітні програми (*professional educational programmes*) – професійно, практично орієнтовані освітні / навчальні програми, що передбачають вихід випускника на ринок праці.

Професійні стандарти (*professional standards*) – мінімально потрібні вимоги до змісту й умов праці, кваліфікації працівників, їх компетентностей, які визначають роботодавці і слугують основою для присудження професійних кваліфікацій. Професійні стандарти співвідносяться з рівнями національної рамки кваліфікацій і групуються за галузевими ознаками.

Результати навчання (*learning outcomes*) – знання, розуміння, уміння, цінності, інші якості, яких набуває та/або які здатна

продемонструвати особа після завершення навчання. Результати навчання – це знання, навички, вміння та компетенції, яких особа набула за результатами завершення навчального процесу.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) – філософський метод, при якому об'єктом пізнання може бути сам спосіб пізнання або знання, думка, вчинок. Рефлексія – це унікальна здатність людської свідомості в процесі сприйняття діяльності сприймати й саму себе, внаслідок чого людська свідомість постає як самосвідомість (знання про знання або думка про думку). Процес самопізнання, при якому усвідомлюють й осмислюють власні думки та психічні переживання, називають *саморефлексією*.

Самооцінювання – процес визначення стандартів чи критеріїв та застосування їх при оцінюванні власних результатів навчальної діяльності з подальшою оцінкою, наскільки вони (результати) відповідають визначеним стандартам чи критеріям.

Стейкхолдер (з англ. *stakeholder* – буквально «власник частки, відсотка») – в широкому значенні слова – одна з фізичних чи юридичних осіб, зацікавлених у фінансових чи інших результатах діяльності компанії: членів органів управління, співробітників, суспільства загалом, уряду і т. п. Часто цей термін передбачає групи впливу, що існують всередині чи поза організацією, які потрібно враховувати при здійсненні діяльності організації. Стейкхолдерів можна також розглядати як єдине суперечливе ціле, що визначає еволюцію організації.

Таксономія – система класифікації, що передбачає перехід від простого до складного або навпаки.

Таксономія Блума (*Bloom taxonomy*) – таксономія педагогічних цілей у пізнавальній сфері, яку в 1956 році запропонував американський психолог Бенджамін Блум і яка передбачає правила чіткого й однозначного формулювання і впорядкування цілей навчання. Цілі навчання включають цілі

когнітивної групи, цілі афективної групи (вони виражаються через сприймання, інтереси, нахили, здібності тощо) та цілі психомоторні (навички письма, мовні, фізичні, трудові навички). Цілі когнітивної групи можна виразити через такі елементи засвоєння, як розуміння, відтворення, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Уміння (*skills*) – здатність до застосування знань і розуміння для виконання завдань та розв'язання проблем. Уміння бувають когнітивні (інтелектуально-творчі) на підставі логічного, інтуїтивного, творчого мислення або практичні на основі спритності, майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій і інструментів.

Учень – особа, залучена до формальної освітньої / навчальної програми професійної освіти.

Учнецентрований підхід (*student-centered approach / learner-centered approach*) – передбачає розроблення освітніх / навчальних програм, які зосереджуються на результатах навчання, враховують різноманітність пріоритетів осіб, що навчаються, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується з тривалістю освітньої / навчальної програми. При цьому учневі надають більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання.

Формувальне оцінювання (*formative assessment*) – включає такі види оцінювання, як вхідне/попереднє, поточне та підсумкове оцінювання. Відповідно до видів формувального оцінювання цілями його є визначення навчальних потреб учнів, спонукання учнів до самоспрямування у навчанні та співробітництва, відстежування прогресу в навчанні учнів, перевірка учнів того, як учні розуміють власне мислення, та спонукання їх до самопізнання. Метою підсумкового оцінювання (*summative assessment*) є перевірка рівня здобутих знань та отриманих навичок.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про професійно-технічну освіту» №103/98-ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 р. №4312.

2. Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. №1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». Постанова Кабінету Міністрів України від 31.12.2005 №1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (зі змінами).

3. Указ Президента України від 20.03.2008 №244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні».

4. Наказ МОН України №371 від 05.05.08 Про Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти».

5. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту та Міністерства соціальної політики №488/225 від 20.04.2012 «Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій».

6. Авраменко О. О. Етикет викладача професійно-технічного навчального закладу / О. О. Авраменко // Аксіологічна концептосфера пед. освіти : тези доп. філос.-метод. семінару (м. Київ, 17 травня 2010 р.). – К.: «LAT&K», 2010. – С. 6–7.

7. Авраменко О. О. Формування системи підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічної освіти / О. О. Авраменко // Профтехосвіта. – 2009. – №5. – С. 4–6.

8. Вайс, Керол Г. Оцінювання: Методи дослідження програм та політики / Пер. з англ. Р. Ткачука та М. Корчинської. Наук. ред. пер. О. Кілієвич. – К.: Основи, 2000. – 671 с.

9. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации /Е. Е. Вахромов. – М.: Междунар. пед. акад., 2001. – 162 с.

10. Гронлунд, Норман Е. Оцінювання студентської успішності : практ. посіб. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із вдосконаленням менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.

11. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : кол. моногр. / [І. А. Зязюн, Е. О. Помиткін, Т. В. Іванова,

О. М. Семенов, А. І. Кузьмінський, В. В. Пилипчук, М. П. Лещенко, М. М. Солдатенко, О. С. Падалка, О. А. Грищенко, Н. В. Абашкіна] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К. : Пед. думка, 2007. – 262, [1] с.

12. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти // *Наук. Вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Сер. Пед. науки.* – Миколаїв, 2010. – Вип. 1.28: Розвиток педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін. – С. 21–27.

13. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії // *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: монографія / Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка.* – Житомир, 2011. – С. 6–12.

14. Зязюн І. А. Синергетичні параметри педагогіки як детермінанти креативного навчання // *Креативна педагогіка.* – 2012. – №5. – С. 7–13.

15. Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу // *Педагогічна і психологічна науки в Україні: [зб. наук. ст. до 15-річчя АПН України.* – К., 2007. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – С. 153–167.

16. Зязюн І. А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті // *Діалог культур: Україна у світовому контексті: філософія освіти: зб. наук. пр. / [редкол.: І. А. Зязюн (голов. ред.), С. О. Черепанова (заст. голов. ред.), Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін.] ; упоряд. і відп. ред. С. О. Черепанова.* – Л., 2002. – Вип. 8. – С. 4–14.

17. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти // *Вісник Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка.* – 2005. – №25. – С. 13–16.

18. Зязюн І. А. Філософія та зміст професійно-педагогічної якості в системі неперервної освіти // *Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі: зб. наук. пр. / Полтавський держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.* – Полтава, 2011. – С. 64–67.

19. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії // *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.* – К., 2003. – С. 11–60.

20. Калмикова Л. Тести досягнень як засіб моніторингу знань, умінь і навичок студентів. *Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди.* – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 16.

21. Канивец П. Модели и методы оценки качества подготовки и повышения конкурентоспособности специалистов: дис. канд. эконом. наук / П. Канивец. – Новочеркасск, 2004. – 230 с.

22. Колгатін О. Г. Педагогічна діагностика та інформаційно-комунікаційні технології : монографія / О. Г. Колгатін. – Х. : ХНПУ, 2009. – 324 с.
23. Красильникова Г. В. Психолого-педагогічне забезпечення професійної підготовки майбутніх інженерно-педагогічних працівників / Г. В. Красильникова, О. П. Федик // Психологія праці і професійної підготовки; За ред. В. В. Рибалка. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
24. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати. / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.
25. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. – 2-ге вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
26. Кремень В. Г. Філософія управління: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – 2-ге вид., допов. і перероб. – Харків: НТУ «ХПІ», 2008. – 524 с.
27. Луговий В. І. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [монографія] / за ред. В. Андрущенко, Н. Дівінська, В. І. Луговий; за заг. ред. В. І. Лугового; АПН України, Ін-т вищої освіти. – К.: Пед. думка, 2008. – 254 с.
28. Луговий В. І. Проблеми високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті (теоретико-методологічний аспект) / Володимир Іларіонович Луговий // Вища освіта України. – 2007. – Дод. 1. Т. 3. – С. 219–220.
29. Лук'янова Л. Б. Провідні особливості навчання дорослих / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – К. – Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2009. – Вип 1. – С. 72–79.
30. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К.: Міленіум, 2006. – 252 с.
31. Лук'янова Л. Б., Гуренкова О. В. Екологічна компетентність майбутніх фахівців: навч.-метод. посіб. – К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2008. – 243 с.
32. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка в інноваційно-технологічному суспільстві / Нелля Григорівна Ничкало // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 24–26 жовт. 2007 р. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Хмельницький, 2007. – С. 88–94.
33. Ничкало Н. Г. Ринок праці і сучасні проблеми підготовки виробничого персоналу / Н. Г. Ничкало // Професійне навчання на виробництві: Зб. наук. праць. – К.: Наук. світ, 2009. – Вип. III. – С. 5–12.
34. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: [монографія] / Нелля Григорівна Ничкало – К.: Пед. думка, 2008. – 200 с.

35. Розробка тестів на основі критеріїв – шлях для оцінювання згідно з попередньо визначеними критеріями компетенцій (методичні рекомендації) / укл. Н. П. Малінкіна. – Ж., 2008. – Режим доступу: <http://pto-zh.org.ua/pages/p29>

36. Сергеева Л. М. Оцінка та визнання попереднього навчання: досвід професійних навчальних закладів Канади / Л. М. Сергеева // Наук. записки Тернопільського нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка.

37. Сергеева Л. М. Практикум педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. / [Л. М. Сергеева, А. О. Молчанова, О. В. Пащенко] / за ред. В. В. Олійника / видання друге, перероблене і доповнене, К.: «Арт Економі», 2011. – 186 с.

38. Сергеева Л. М. Як стати майстерним педагогом: навч.-метод. посіб. / [В. І. Ковальчук, Л. М. Сергеева, А. О. Молчанова] / видання друге, перероблене і доповнене, К.: «Арт Економі», 2011. – 184 с.

39. Сергеева Л. М. Методика організації модульно-рейтингової системи контрольних заходів у вищому навчальному закладі / О. Пащенко, Л. Сергеева, Т. Пустова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 370–377.

40. Суслов А. Система оценки качества подготовки специалиста / А. Суслов // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – №3. – С. 58–61.

41. Щербак О. І. Комплексные контрольные задания специальности «Коммерческая деятельность» / О. И. Щербак, Г. Я. Рябкина, Е. О. Михайлова, В. И. Оверченко, В. В. Гончаров; за ред. О. И. Щербак. – К.: Вища школа, 1998. – 62 с.

42. Щербак О. І. Психолого-педагогічні засади підготовки педагогів професійної школи до використання інформаційних технологій / О. І. Щербак // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф.: [в 2 ч.]. Ч. 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 225–228.

43. Щербак О. І. Оновлення парадигми підготовки педагога професійної школи в умовах інформаційно-технологічного розвитку / О. І. Щербак // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Вип. 16 / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 109–115.

44. Щербак О. І. Педагогічна майстерність у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання до професійно-педагогічної діяльності

/ О. І. Щербак // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А. М., 2013. – 326–332 с.

45. Щербак О. І. Проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів / О. І. Щербак / // Післядипломна освіта в Україні, 2008. – Спецвип. – С. 32–36.

46. Щербак О. І. Професійно-технічна освіта України на шляху до соціального партнерства / О. І. Щербак // Педагогіка і психологія професійної освіти / Наук.-метод. журнал. – 2008. – №1. – С. 149–156.

47. Щербак О. І. Теоретичні та методологічні засади підготовки педагогів професійного навчання в системі безперервної освіти / О. І. Щербак // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. ст. методол. семінару, 17 березня 2010 р.: у 2 ч./ за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало. – Ч. 1. – К.: Пед. думка, 2010. – С. 193–199.

48. Щербак О. І. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання / О. І. Щербак // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць – Вип. 23 / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 175–180.

49. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, England: Open University Press.

50. Bloom, B.S. (1965). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company Inc.

51. Davie, L.E. (1997). *Program evaluation for adults*. In Barer – Stein, T. & Draper, J.A. (Eds.), *The craft of teaching adults*. Toronto: Culture Concepts.

52. Davie, L.E. (1997). *Program evaluation for adults*. In Barer – Stein, T. & Draper, J.A. (Eds.), *The craft of teaching adults*. Toronto: Culture Concepts.

53. Partnership for 21st Century Skills. (2003). *Learning for the 21st century*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills. Retrieved from www.21stcenturyskills.org.

54. Stephen D. Brookfield (1990). *The skillful teacher*. Published by Jossey-Bass A Wiley Company, 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-174.

55. The 10 principles: assessment for learning. Qualifications and curriculum authority (Great Britain). Retrieved March 10, 2008, from <http://www.qca.org.uk>

56. Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Навчально-методичний посібник

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Щербак Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,
член-кореспондент НАПН України
(*передмова, розділ 1, бібліографія, глосарій*)

Софій Наталія Зіновіївна, магістр з управління
навчальним закладом (*вступ, розділ 3, бібліографія, глосарій*)

Бович Богданна Юріївна, спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист (*розділ 2*)

За наукової редакції доктора педагогічних наук, доцента,
члена-кореспондента Національної академії
педагогічних наук України
Ольги Іванівни Щербак

*У посібнику використано
книжково-журнальний папір Стрети
вторинної переробки*



За літературної редакції *Ярослава Довгана*
Верстка *Стефанії Шеремети*
Коректура *Лідії Левицької*

Підписано до друку 08.08.2014 р. Формат 60x42/16.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура «Petersburg». Умовн. друк. арк. 5,6.

Видавництво «Лілея-НВ»

А/С 250

вул. Незалежності, 18/2

м. Івано-Франківськ, 76018

Тел.: (0342) 54-08-25

Свідоцтво ІФ №8 від 28.12.2000р.