

Актуальні проблеми зовнішнього незалежного оцінювання та сучасної тестології

Сергій ТЕРНО

Зовнішнє незалежне оцінювання перетворилося на впливовий чинник нашого життя. ЗНО зачіпав інтереси майже всіх членів суспільства: по-перше, дітей та їхніх батьків (на підставі результатів тестування ухвалюються доленоспільні рішення); по-друге, вчителів (ЗНО одночасно є оцінкою їх роботи й вносить суттєві корективи в організацію навчання); по-третє, викладачів вищих навчальних закладів (вони отримують контингент студентів, сформований за результатами ЗНО). Отже, ЗНО сьогодні — це системотвірний чинник нашої освіти — як середньої, так і вищої. Саме тому вкрай важливо, щоб ЗНО було максимально ефективним.

Завдання, яке постало перед сучасною методичною науковою, полягає у пошуках шляхів удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання. Але для того, щоб визначити напрям удосконалення ЗНО, треба з'ясувати, якою мусить бути якісна освіта й, відповідно, що слід перевіряти. Спробуємо розглянути ці питання, спираючись на дослідження відомих психологів, педагогів та тестологів, зокрема А. Анастазі, Д. Джонстон, С. Урбіної, П. Фрейре, Р. Стенберга та інших.

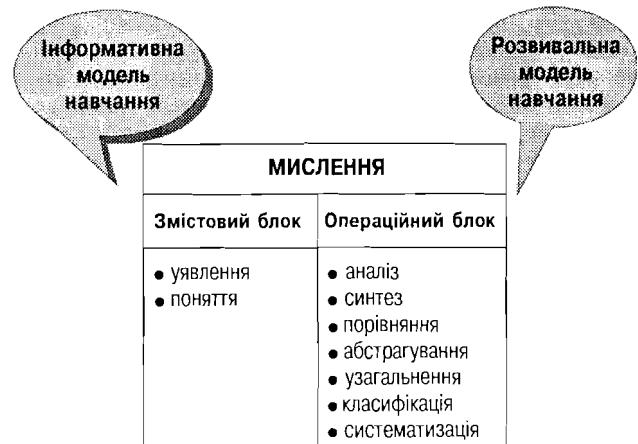
Перше й основне питання, з якого слід почати розгляд проблеми зовнішнього незалежного оцінювання, таке: що є якісна освіта? Існує дві відповіді на це запитання.

Перша. Ми традиційно вважаємо: чим більше напхали в голову учня усіляких подробиць, тим краще. Для нас найважливішим показником якісної освіти є кількість засвоєної інформації. При цьому нас майже не цікавить, що здатен учень зробити з цією інформацією. Яку користь всі ці знання йому приносять й що дають змогу робити? Адже знання вважається справжнім лише тоді, коли людина здатна його використати для своїх цілей. Проте цей важливий аспект якості освіти ми майже ігноруємо. Для нас важливо, щоб учень зновував деталі, а не вмів діяти на основі знань. Саме тому наші навчальні програми обтяженні й перебояженні другорядним матеріалом, так званим інформаційним супроводом. Нашим гаслом можна вважати: «Знати все!» Але кількість інформації стрімко зростає, і знати все просто неможливо. Саме тому прагнення до всеохопної освіти обертається перевантаженням учнів, погіршенням їх здоров'я, постійним стресом. Розвиток нашої освіти в такому напрямку буде прагненням досягти нескінченного.

Таку систему навчання бразильський педагог Пауло Фрейре називав «банківською» моделлю освіти, за якою обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по політиках та зберігання вкладеного [1, 54]. Він запевняє, що за такої освіти люди опиняються на узбіччі життя через брак творчості. П. Фрейре наголошує: «Бо ж без дослідництва, без практики не можна стати справжньою людиною».

Таку модель освіти ще називають інформативною, інколи — традиційною. Не так важливо, як її називати, суть від цього не змінюється. Характерна риса та-

кої освіти — акцент на розвитку змістового блоку мислення (мал. 1). Головне завдання вчителя — піклування про збагачення учня певними уявленнями та поняттями. Це, можливо, робить його обізнаним, але не забезпечує розвиток операцій мислення, які ці знання породжують й дозволяють використовувати. **Якщо ми піклуємося лише про накопичення знань, то це не гарантує, що учень навчиться працювати з цими знаннями, а також використовувати їх.**



Мал. 1. Інформативна та розвивальна моделі навчання

Друга відповідь. На Заході переважно вважають, що головне в освіті — це навчити людину мислити. Саме на розвиток логічних операцій мислення спрямоване навчання, тобто акцент в освіті робиться на розвитку операційного блоку мислення (мал. 1). Для педагога найважливішим є навчити учня здобувати й обробляти інформацію і, що найголовніше, використовувати її у власних інтересах. За таких умов навчання інформативність відсувається на другий план, відповідно до змісту освіти потрапляє лише найважливіша та найсуттєвіша інформація. Інколи, щоправда, трапляється збіднення змісту освіти. Проте освітяни вважають, що учень буде здатен самотужки віднайти потрібну інформацію за потреби, оскільки його навчили читати. Таким чином, акцент у навчанні робиться на розвиток логічних операцій мислення, а саме: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації та систематизації. За такого підходу відбувається й розвиток змістового блоку мислення (формуються уявлення й поняття), оскільки неможливо аналізувати, синтезувати, порівнювати та узагальнювати ніщо. Розвивати логічні операції мислення можна лише на конкретному змісті. Крім того, чим глибший і складніший аналіз матеріалу, тим краще він зберігається у пам'яті [2, 150, 157]. Кількість засвоєного матеріалу визначає рівень його обробки, а не те, спеціально він запам'ятовувався чи ні [3, 197].

Таким чином, розвивальне навчання, роблячи акцент на операційному блокі мислення, сприяє розвитку й змістового блоку. Тим самим під час розвивального па-

вчання забезпечується комплексний розвиток розумових здібностей як низького, так і високого рівнів. Але цього не відбувається під час інформативного навчання: акцент на розвитку змістового блоку мислення не тягне за собою розвиток операційного блоку.

Науковці довели, що якість освіти визначає якість життя [4, 68]. Що якісніше система освіти в країні, то вищий рівень життя людей. Відповідно постає запитання: яка модель навчання краща, якісніша: інформативна чи розвивальна? Безумовно, та краща, яка забезпечує вищий рівень життя. Отже, щоб відповісти на запитання, слід подивитися на досягнення. Які досягнення маємо ми, які — країни Заходу? Порівнявши, мусимо визнати, що ми не дуже успішна нація. Наша система освіти, на жаль, не забезпечує того загальнонаціонального успіху, як це має місце в країнах Заходу і деяких країнах Сходу.

Постася чергове запитання: чому? На нашу думку, тому що наша освітня система значною мірою орієнтувалася й подекуди продовжує орієнтується на «банківську» (інформативну) модель навчання, що дісталася нам у спадок від Радянського Союзу. Таке навчання базується на рутинній праці, є нетворчим по своїй суті й формує людей, орієнтованих на репродуктивний, нетворчий стиль життя. Радянська педагогіка базувалася на авторитарних засадах, тісному зовнішньому контролю учнів, що виховувало в них почуття власного бессилля, відбивалося на їх світогляді, а не-рідко навіть призводило до нервово-психічних розладів. Закономірність виховання така: чим менше у людини самостійності в основному виді діяльності, тим більше вона склонна в інших сферах свого життя орієнтуватися на зовнішні авторитети, вважати навколоїшній світ ворожим та загрозливим і тим імовірнішим є формування у нії психічних розладів [5, 144].

Важливою запорукою виховання успішних громадян є розвиток мислення та самостійності у підростаючого покоління. Загальнонаціональний успіх можуть забезпечити лише розумні та самостійні громадяни. У межах інформативної моделі навчання ці якості особистості розвинуті неможливо, оскільки вона не створює відповідних умов. Радянська школа, за влучним висловлюванням Е. Ільєнкова, нагадувала школу кухарського мистецтва, в якій майбутніх кухарів старанно навчують смакувати та поїдати готові страви, але навіть не дають учням зазирнути до кухні, де ці страви готовуються [6, 45] (подекуди й про нашу школу можна сказати те саме). Внаслідок такої педагогіки учень перетворюється на гідранта-догматика, який цікавиться лише тим, що про кожну реч сказали та написали інші люди, й при цьому вже не цікавиться самою реччю. Така людина звикне дивитися на навколоїшній світ як на великий резервуар прикладів, що підтверджують завчені істини. При цьому догматик не усвідомлює, що всі істини — це розв'язання певних проблем, які поставали перед людством.

«Так і виходить безпорадний догматик, — запевняє Е. Ільєнков, — твердий у своїх переконаннях лише доти, поки життя не ткне його носом у ті самі суперечливі факти, з обмірковування яких народилися зазубрені ним істини. Або поки не прочитає випадково твори, що викладають погляд, протилежний тому, який він сповідує. Адже ці суперечливі факти та погляди ... будуть мати для нього «перевагу новизни», «наслоду забороненого плоду», тоді як та пережована чужими зубами каця абстрактних істин, котрою його загодовували у школі, давно набридла йому своїм несмаком» [6, 54].

Але трудність полягає в тому, що догматик не здатний критично поставитися до протилежних поглядів, оскільки його вчили лише відкидати їх або лаяти. А тут він бачить, що вони отримані тим самим способом, що й його власні, й так само ілюструються «фактами», «наочними прикладами». «Врешті-решт, — підсумовує Е. Ільєнков, — він або легко змінює одні догми на інші, прямо їм протилежні, або починає ставитися з однаковою недовірою і до перших, і до других. Побігавши якийсь час між поглядами, що виключають один одного, він взагалі перестає довіряти будь-яким «загальним істинам», доходить висновку, що «все відносно, і лише відносно», залежно від того, «з якого боку дивитися». Й тоді в його очах взагалі стирається різниця між правдою та неправдою, між красою та потворністю, між істиною та її спрінтою імітацією» [6, 55]. Далі події розгортаються так: догматизм рано чи пізно, але обов'язково перетворюється у скепсис, і, як стверджує Е. Ільєнков, — це давно відомий філософії та психології закон [6, 55].

Немає сумнівів, що подібне навчання призводить до стагнації суспільства, до розрухи в умах та серцях, що й відбулося в СРСР в останні роки його існування. Саме тому слід рішуче відмовитися від «банківської» моделі навчання в Україні. Не можна сказати, що ми нічого не робимо в цьому напрямку. Реформування української системи освіти розпочалося наприкінці ХХ ст., коли Міністерство освіти і науки України стало впроваджувати розвивальне навчання в освітній процес. У 2000 р. було здійснено перехід до 12-бального системи оцінювання, й вперше Міністерство почало орієнтувати вчителів на розвиток творчих здібностей учнів. Оцінюючи учнів, учителі мусили виставляти найвищі бали саме за творчу роботу на уроці й вдома. Правда, не все йшло так гладко, й поставали інші запитання: чи були нації вчителі готові до подібних змін у навчанні? Наскільки глибоко новації проникли в освітню систему? Чи мають місце істотні зрушенні в освіті?

Безумовно, складно дати прості й однозначні відповіді на ці запитання. Але факт залишається фактом: ми розпочали перехід до розвивальної моделі навчання. І переконані, що це було наїважливішим досягненням нашого відомства. Й історія освіти обов'язково ще оцінить кроки, зроблені в той час.

Наступним етапом реформування нашої освіти стало поетапне впровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Основна мета ЗНО — створити умови рівного доступу до вищої освіти [7]. У 2005 р. відповідно до Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» у структурі Міністерства освіти і науки створено Український центр оцінювання якості освіти. У 2006–2007 рр. зовнішнє незалежне оцінювання використовувалось як альтернатива приймальним комісіям вишів. Два роки ЗНО та приймальні комісії вишів діяли паралельно. З 2008 р. — ЗНО стало єдиною можливістю потрапити до вищого навчального закладу.

Ідея зовнішнього незалежного оцінювання є надзвичайно плідною та корисною, оскільки дозволяє, по-перше, забезпечити цевінний стандарт освіти; по-друге, усунути суб'єктивізм із процесу оцінювання; по-третє, значно зменшити корупцію. І, нарешті, уніфікувати процес оцінювання. Отже, як бачимо, ідея ЗНО дас країні шанс стати інтелектуально потужною та конкурентоспроможною в умовах інформаційного

суспільства. Проте актуальним залишається запитання: як ми розпоряджамось цим шансом? Ми неодноразово звертали увагу громадськості на проблему неправильного використання тестів. У чому полягає найактуальніша проблема зовнішнього незалежного оцінювання з історії? Це проблема критерію. Розподіл на достойних вищої освіти та недостойних здійснюється за принципом: хто більше запам'ятав усіляких подробиць, часто другорядних. Наскільки такий критерій відповідає питаням вищої освіти, суспільства та сучасним умовам життя? На нашу думку, це не кращий критерій, оскільки основна вимога ВНЗ до студента — це вміння міркувати; основна вимога суспільства до людини — це вміння діяти, а не просто знати; основна вимога сучасного життя — вміння навчатися, розмірковувати, одне слово, думати й діяти на підставі правильних міркувань.

ЗНО з історії спонукає учнів розширювати свої знання й збагачувати пам'ять. Але, як сказав ще давньогрецький філософ Геракліт, багатознайство не навчає мудрості. Мудрість полягає у знанні підстав і причин. Без здатності обґрунтовувати власні судження немає справжнього й твердого знання. В Давній Греції символом мудрості вважалася сова, супутниця богині Афіни Паллади, яка допомагала у роботі, битвах та уособлювала мудрість. Навряд чи сова розуміла за інших птахів, проте старий символ залишився й залишилася глибока думка про те, що мудрість — це не лише широкі знання, а й передовсім уміння розмірковувати.

На жаль, наше зовнішнє оцінювання поки що ігнорує цю істину, а отже, здійснює відбір студентів за принципом багатознайства, а не вміння розв'язувати проблеми у предметній царині. На це с як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. До об'єктивних слід віднести: 1) відсутність вітчизняної тестології як такої й, відповідно, кваліфікованих тестологів; 2) брак коштів на перевірку письмових робіт учнів. До суб'єктивних причин віднесемо: 1) відсутність культури «відкритості» (вміння вести діалог та визнавати й виправляти допущені помилки); 2) бажання деяких причетних до ЗНО осіб перетворитися на таку собі «привілейовану касту» серед освітян, верховних суддів, які всім виносять вироки — і учням, і вчителям. Звернімо увагу на важливий момент: хочемо ми того чи ні, але реально створена монополія на суддівство в освіті. Історикам та економістам не треба пояснювати, що будь-яка монополія веде до занепаду. Трапляється й так, що неможливо обйтися без монополії, в такому випадку суспільство й держава встановлюють над монополією суворий контроль. У зв'язку з цим виникає кілька питань: хто здійснює контроль над Українським центром оцінювання якості освіти? Які наявні механізми впливу громадянського суспільства на Центр? Хто оцінює діяльність Центру?

Якщо ми створюємо інститут, який сам собі господар, то неважко спрогнозувати наслідки цього. У нас навіть на владу впливають ті, кого вона обслуговує. Виборець кожних п'ять років виставляє оцінки політичним силам, останнім часом навіть частіше. А хто виставляє оцінку діяльності Українському центру оцінювання якості освіти? Наскільки прозора його діяльність? Чи маємо ми можливість проконтролювати декларовану справедливість? Якщо можемо, то чому тоді приховується методика нарахування балів за виконання тесту? І таких питань дуже багато...

Очевидно одне: новостворена структура наочно

демонструє тяжіння до закритості й утвердження свого монопольного становища «судилища» в освіті. Не доводиться сумніватися, що наслідки цього можуть бути неприємними. Створюючи систему ЗНО, напевно, варто було б попіклуватися й про наявність певних протигва та запобіжників — створення громадських та експертних рад, які оцінювали б діяльність самого Центру. Не лише учні й учителі повинні усвідомити, що трата добре працювати. Те саме мусять затямити й співробітники Українського центру оцінювання якості освіти. Якщо він декларує шляхетну мету наведення порядку в освіті, то починати треба із себе. Інакше всі ці шляхетні гасла перетворюються на фарс і цинізм. Й не лише учні й учителі повинні тремтіти від погано виконаної роботи, а й співробітники Центру. Можливо, його співробітникам слід тремтіти значно більше, ніж учням й учителям, оскільки вони вершать долі людей. А більші повноваження повинні тягти за собою й більшу відповідальність.

Не все так погано, с, безумовно, й позитиви. Основним досягненням ЗНО є те, що воно змінило нашу свідомість. Раніше під час вступу до вишого навчального закладу більше важило не те, що ти знаєш, а те, кого ти знаєш. Це такий азіатський тип світогляду, який перешкоджав поступу країни вперед. ЗНО подолало цю азіатську свідомість, й вже за одне це творцям зовнішнього незалежного оцінювання можна пам'ятник поставити.

Впроваджуючи ЗНО, влада робила наголос передусім на боротьбі з корупцією за мінімальних витрат на саму процедуру оцінювання. Це призвело до того, що в основу ЗНО було покладено тести, які передбачають вибір однієї правильної відповіді з кількох запропонованих. Такі тести активно критикують, й критикують там, де найбільше використовують, — у США. За що?

Критики стверджують, що такі тести заохочують механічне запам'ятовування і зауваження окремих фактів, замість сприяти розвитку навичок розв'язання задач (problem-solving) та осмисленому розумінню. І як зазначає відомий американський тестолог А. Анастазі, на жаль, критика надмірного й недоречного використання стандартизованих тестів у деяких випадках виявилася повністю виправданою [8, 52]. Професор психології та освіти Йельського університету Р. Стернберг з цього приводу говорить: «Недоліки багатоваріантного тестування вже давно визнаються навіть тими, хто продовжує їх використовувати. Такі тести обмежують творчість..., більше того, вони не розкривають істинних значень людини, а та-кож її здатності використовувати ці знання» [9, 209].

Отже, нам слід добре затягнити: якщо ми привчаемо учнів просто споживати інформацію, а потім відтворюючи її під час однобічного тестування, то ми позбавляємо їх можливості здобути той досвід, що найбільше цінується в реальному житті — як з найбільшою користю застосувати свої знання та здібності.

Необхідно бути свідомими того, що матимемо те суспільство, яке створимо власними руками шляхом процедури селекції (нашого тестування). Не природа вирішує, кого з нас виділяти, це вирішує суспільство в особі держави та її керівних органів. Слід перейнятися питаннями: кого ми просуваємо на провідні соціальні позиції? Чи забезпечить така селекція процвітання Україні?

Варто мати на увазі, що монопольне використання стандартизованих тестів призведе до суттєвих змін

в організації навчального процесу в загальноосвітній школі. Вчителю ніколи буде думати про розвиток мислення учнів, треба буде чити матеріал підручника близько до тексту. Тож яка користь від такого навчання? Якщо ми хочемо розвивати у молодих людей інтелект, то необхідно навчити їх працювати з контекстом, а не займатися зубрінням.

Всім педагогам відомо, що немає единого найкращого методу навчання; немає одної найкращої форми навчання. Уявіть собі, що під час навчання ми застосовуємо лише пояснювально-ілюстративний метод, а решту — ігноруємо. Чи правильно було б це? Або всі заняття проводимо у вигляді одного типу уроку — вивчення нового матеріалу. Чи правомірно це? Гадаю, що і в першому, і в другому випадках відповідь буде однаковою: «Неправильно». Абсолютизація будь-якого завдання є перекручуванням реального стану речей. Так само немає единого найкращого способу оцінювання. Всі тестологи в цьому одностайні. Приміром, Р. Стернберг стверджує: «Жоден із способів тестування не можна визнати правильним» [9, 209]. А. Анастазі вважає, що ніколи не настане той час, коли нас задовольнить який-небудь один спосіб оцінювання або метод навчання, оскільки кожному з них притаманні свої обмеження [8, 535].

Загальну тенденцію в розвитку сучасної тестології можна висловити за допомогою цитати від Р. Стернберга: «...тести з багатьма варіантами слід замінити такими, які потребуватимуть надання різних форм відповідей. Будь-який індивідуум з одними видами тестів справляється успішніше, ніж з іншими, тому важливо використовувати всю різноманітність засобів тестування» [9, 54].

А. Анастазі, аналізуючи ситуацію в американській системі освіти, зазначає, що останнім часом значно побільшало прихильників реформ в освіті, які вважають за необхідне переглянути цілі навчальних програм та вдосконалити методи навчання одночасно із засобами оцінювання його результатів. Причому ці три сфери (шілі, методи навчання та засоби оцінювання) розглядаються як нерозривно пов'язані [8, 527]. Сьогодні в Америці активно пропагуються та використовуються альтернативні методи оцінювання, які мають одну важливу особливість — перевага надається таким завданням, які схожі на колишні екзаменаційні питання й вимагають від учня скласти власну відповідь. Такі завдання називають задачами зі складанням відповіді (constructed-response tasks), або задачами із вільною відповіддю (open-ended tasks). Ці завдання протиставляються задачам на вибір відповіді (selected-response tasks) [8, 527].

Більше того, А. Анастазі відзначає, що тести програми SAT (ті, що використовуються для вступу в американські коледжі) суттєво змінилися у процесі розвитку. Наприклад, у вербалному розділі SAT I підсилено акцент на критичному читанні та розмірковуванні. Analogічно цьому, деякі завдання математичного розділу SAT I вимагають тепер від студентів створювати, а не лише обирати готові відповіді [8, 529]. Я, наприклад, був переконаний, що математичної здібності можна означити і без відкритих запитань. Яким же було моє здивування, коли я дізнався, що американські тестологи вважають, що відкриті запитання вкрай потрібні для вимірювання математичних здібностей! Якщо це правильно для математики, то це тим більше правильно для гуманітарних дисциплін, зокрема історії.

Підсумовуючи, можна зазначити, що основна тенден-

ція розвитку сучасної тестології полягає в конструюванні таких тестів, які містять б два типи завдань:

- 1) задачі на вибір правильної відповіді;**
- 2) задачі на складання власної відповіді.**

Наївно, нам слід рухатися у загальному фарватері тестологічної науки й, відповідно, у процедурі зовнішнього незалежного оцінювання не обмежуватися лише задачами на вибір правильної відповіді. Слід також використовувати відкриті запитання, які вимагатимуть розгорнутої, вдумливої відповіді від учня. Між іншим, ми не маємо права ставити пайвищі бали за результатами ЗНО без використання відкритих запитань, адже задачі на вибір правильної відповіді не дозволяють нам судити про вміння, які відповідають цим балам, а саме: вміння учня дати порівняльну характеристику, робити аргументовані висновки, самостійно інтерпретувати історичні події тощо.

Чому так важливо використовувати відкриті запитання під час оцінювання? Справа в тому, що відкриті запитання надають нам можливість перевіряти здібності більш високого порядку, а саме: вміння аналізувати, порівнювати, характеризувати, узагальнювати, обґрунтовувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати набуті знання, систематизувати історичний матеріал, давати власну інтерпретацію тощо. Відзначимо, що це вимоги відповідно до 8—12 балів. Отже, ми не можемо виставляти найвищі бали на підставі тестування на вибір правильної відповіді. Саме тому для адекватної оцінки потрібні відкриті запитання, які дозволяють перевірити здібності більш високого порядку.

Задачі на складання власної відповіді перевіряють інші здібності учня, ніж завдання на вибір правильної відповіді. Дуже влучно про це пише Д. Джонстон: «Чи не трапляється вам готовуватися до тесту, в якому треба обрати правильну відповідь із запропонованих, і несподівано дізнатися, що екзамен буде проводитись письмово й необхідно буде надати розгорнуті письмові відповіді? Це не дуже присмне відчуття. Неважливо, як добре ви підготувалися до тестів, — навряд чи вам вдастся гарно скласти письмовий екзамен. Якщо ми достатньо розумні, то, готовуючись до письмового екзамену, намагаємося запам'ятати «загальну картину» — обираємо головне в даній темі, вивчусмо основні поняття та засвоємо оглядовий аналіз матеріалу. В той час як готовуючись до тесту, ми звертаємо увагу на конкретні факти, особливі відмінності й деталі» [10, 147].

Основний урок, який мусимо затягнути, полягає в тому, що під час оцінювання не можна обмежуватися лише одним видом задач, оскільки у такому разі ми матимемо неадекватне уявлення про навчальні досягнення учнів. Більше того, монопольне використання тестів на вибір правильної відповіді може завдати значної шкоди нашій освітній системі й суспільству загалом.

З іншого боку, треба бути реалістами й розуміти, що впровадження відкритих запитань пов'язане зі значними фінансовими, організаційними та часовими витратами. Перевіряти ці завдання складно, дорого й довго. Зрозуміло, що це потребує додаткових коштів, яких завжди не вистачає. То який вихід із цього становища? Як можна підвищити якість ЗНО за мінімальних витрат? Ось основна проблема, над якою мусять замислитися вітчизняні методисти. Нам треба відшукати такий шлях, який дозволив би, з одного боку, оцінити навчальні досягнення на більш високо-

му рівні, з іншого — не потребував би збільшення фінансування. Чи можливий такий шлях? Гадаємо, можливий. Безумовно, він не буде найдосконалішим, але принаймні буде задовільним (про певні підходи до вирішення цієї проблеми див.: Терно С. До проблем підвищення ефективності оцінки результатів навчання учнів // Історія в школах України. — 2001. — № 3. — С. 14—19).

Підсумовуючи, хотілось би зазначити, що проблема ЗНО — це політична проблема, саме тому так багато критики та нарікань на роботу Українського центру оцінювання якості освіти. І це природно, оскільки ЗНО зачіпає інтереси всіх: дітей, їхніх батьків, учителів, викладачів вищів та керівників освіти. Інтереси майже кожного члена суспільства окрім й суспільства в цілому перстиняються у ЗНО. Критика на адресу Центру інколи справедлива й доречна, інколи — заполітизована й надумана. Безумовно, легше відмахнутися від критичних зауважень, але більше користі буде, якщо ми проаналізуємо цю критику, винесемо для себе уроки й уdosконалимо процедуру ЗНО. Очевидним є те, що зовнішнє незалежне оцінювання потребує вdosконалення, передовсім впровадження завдань

нової якості, більш глибоких і таких, що відповідають цілям нашої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Фрейре П. Педагогіка пригноблених: Пер. з англ. — К.: Юніверс, 2003.
- Солсо Р. Когнітивна психологія. — Спб.: Пітер, 2002.
- Халперн Д. Психологія критичного мислення. — Спб.: Пітер, 2000.
- Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. — М., 1987.
- Сухарев В. А. Психологія інтелекта. — Донецк: Сталкер, 1997.
- Ільєнков Э. В. Філософія і культура. — М.: Політиздат, 1991.
- [7. <http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/aboutus/>](http://www.testportal.gov.ua/index.php/text/aboutus/)
- Анастазія А., Урбіна С. Психологическое тестирование. — Спб.: Пітер, 2001.
- Штернберг Р. Дж. Інтеллект, приносячий успіх / Пер. с англ. — Мінськ: Попурри, 2000.
- Джонстон Д. Психологія: Пер. с англ. Л. М. Птицина. — М.: ОOO «Издательство АСТ»; ОOO «Издательство Асттель», 2003.

Як поєднати систему оцінювання навчальних досягнень з компетентнісно-орієнтованим навчанням історії

Олександр МОКРОГУЗ

Спочатку про наказ Міністерства освіти і науки України № 371 від 05.05.2008 «Про затвердження критерій оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти». Мабуть, вперше в освіті України питання про компетентнісний підхід набуло реальних обрисів. Міністерство освіти і науки України яскраво продемонструвало прагнення переорієнтувати процес навчання на розвиток особистості учня.

Позитивним сигналом для освітян є визначення поняття «компетентність» та характеристика головних компетентностей, яких повинні набути учні. Прагнення «адекватних змін у системі оцінювання навчальних досягнень» зму-

шує переглянути й «підходи до оцінювання результатів навчальних досягнень школярів як складової навчального процесу».

В наказі констатується, що оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його недач. Оцінюючи навчальні досягнення учнів, слід враховувати:

- характеристики відповіді учня: цілісність, повнота, логічність, обґрунтованість, правильність;
- якість знань: осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонаукових та предметних умінь і навичок;

• рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;

• досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формувати гіпотези);

• самостійність оцінних суджень.

Ці орієнтири покладено в основу чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: *початкового, середнього, достатнього, високого*.

Критерій оцінювання навчальних досягнень учнів з історії в редакції 2008 року, дещо відрізняється від критеріїв, розміщених у програмах з історії України та всесвітньої історії зразка 2005 року. Наведемо порівняльну таблицю.

Таблиця 1

Рівні навчальних досягнень	Бали	Критерій навчальних досягнень учнів 2008	Критерій навчальних досягнень учнів 2005
I. Початковий	1	Учень (учениця) називає одну-два події, дати, історичні постаті чи історико-географічні об'єкти.	Учень може назвати одну-два події, дати, історичні постаті чи історико-географічні об'єкти.
	2	Учень (учениця) називає декілька подій, дат, історичних постатей або історико-географічних об'єктів; вибирає правильний варіант відповіді на рівні «так» — «ні»; має загальне уявлення про лічбу часу в історії.	Учень називає декілька подій, дат, історичних постатей або історико-географічних об'єктів; вибирає правильний варіант відповіді з двох запропонованих (на рівні «так» — «ні»); має загальне уявлення про лічбу часу в історії, визначає послідовність однієї події (на рівні «раніше — пізніше»).
	3	Учень (учениця) двома-трьома простими реченнями розповідає про історичну подію чи постат; вілізнає її за опи-	Учень може двома-трьома простими реченнями розповісти про історичну подію чи постат; вілізнає історичну подію, постат за