

**ДО ПИТАННЯ ПРО ВИМІРЮВАННЯ УСПІШНОСТІ УЧНІВ  
ТА ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ  
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЄВРОПИ У КОНТЕКСТІ  
ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТРАДИЦІЙ (ДРУГА ПОЛОВИНА  
XX СТОЛІТТЯ)**

**УДК 371.212.3**

**О. Г. Пермякова**

Питання вимірювання рівня успішності учнів залишається актуальним для більшості європейських країн. Особливого значення ця проблема набула в умовах інтеграційних процесів, які відбуваються в Європі, що викликано необхідністю створення сучасних діагностично-контролюючих засобів оцінювання та впровадження єдиних принципів і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з метою визначення якості освіти в країнах європейського співтовариства.

Європейські країни мають багаторічний досвід з проведення моніторингу якості навчання та рівня успішності учнів. Питання теорії і практики вимірювання рівня успішності учнів та оцінювання знань школярів посіли важливе місце в освітніх системах європейських країн.

Метою цієї публікації є висвітлення питання вимірювання успішності учнів в Європі в другій половині XX століття й оцінювання їх знань у контексті європейських традицій.

Для проблеми, яка досліджується, суттєве значення мають праці, що присвячені питанням діагностування навчальних досягнень учнів у різних європейських освітніх системах (О. Локшина, І. Іванюк, Т. Лукіна, Г. Бутенко, І. Шимків та ін.); реформування й організації навчального процесу у загальноосвітніх закладах Франції (Б. Вульфсон, А. Джуринський, А. Максименко, Л. Зязюн, В. Литвиненко, Н. Прозорова). Теоретичні розробки і численні фундаментальні дослідження проблеми контролю й оцінювання успішності учнів належать відомим французьким дидактам: Ф. Перрену,

Ж. Мейєру, К. Тело, Ж.-М. Барб'є, Ж. Вогле, Ж. Ландшеру, Ж.-К. Еміну, Ж. Левассер та ін.

Відомо, що рівень успішності учнів є свідченням стану розвитку освітньої системи країни. Показники учнівської успішності пов'язано і з розбіжностями, які існують в освітніх системах держав. Проте зрозуміло, що відмінності в освітніх системах країн були завжди. Наприклад, у німецьких школах цінували порядок та слухняність, а система освіти Франції з моменту Великої революції ґрунтувалася на принципі меритократизму, коли кожний має отримувати лише те, чого він заслуговує відповідно до особистих здібностей і досягнень. Спадковість та приналежність до певного прошарку відіграє набагато меншу роль у Франції, ніж у Великобританії [6].

Численні дослідження з проблеми вимірювання учнівської успішності свідчать про те, що в країнах Західної Європи впродовж тривалого періоду традиційними були іспити й усні роботи з метою перевірки рівня знань учнів. Пізніше було введено письмову форму контролю знань учнів [17].

Дослідники зазначають, що поширеним також був і інший підхід до визначення рівня підготовки учня – “безконтрольний”, коли ступінь підготовленості того, хто вчиться, визначав викладач, оскільки вважалось, що лише він міг оцінити успіхи учня належним чином. Про жодне об'єктивне порівняння оцінок при цьому не йшлося. Боротьба тенденцій – “за контроль” та “проти контролю” – продовжувалася впродовж століть і формально завершилася лише в ХХ столітті [5, с. 47].

Відомо, що теоретичні основи контролю у вигляді тестування розробив англійський учений Ф. Гальтон. І саме тому Англію вважають родоначальницею тестового руху в Європі. Ф. Гальтон уперше запропонував метод оцінювання здібностей та якостей особистості, а також статистичну обробку результатів експериментів. Термін “тест” увів в обіг Дж. Кеттел.

Так, на початку ХХ ст. було зроблено спробу виміру інтелектуальних здібностей дітей різного віку. Для цього А. Біне і Т. Сімон запровадили систему завдань (тест) та розробили інструкцію щодо проведення тестування [16,

с. 1185]. У 1911 р. німецький психолог В. Штерн запропонував вимірювання інтелектуального розвитку через “коефіцієнт інтелекту” (IQ).

Отже, ХХ ст. відзначене першими дослідженнями з психодіагностики (Г. Рошар – 1921 р.) і появою нового напрямку в педагогічній науці “педології” (наука про дітей), що сприяло формуванню та виникненню основ педагогічної діагностики і тестування. Перший стандартизований педагогічний тест розробив американський психолог Е. Торндайк [2, с. 7].

Як стверджують дослідники, придатність, ефективність та диференційність завдань, які містили тести, було спочатку перевірено шляхом пред’явлення їх дітям різних вікових груп для виконання і зіставлення отриманих результатів тестування з думкою вчителів, які їх навчали. Отже, результати виконання завдань першого тестування надали змогу зробити висновок про приховані можливості та здібності людини [5, с. 47].

У Франції на початку 30-х р. ХХ ст. виникла концепція щодо вивчення індивідуальних особливостей інтелектуального розвитку учнів, яка полягала у визначенні їхніх розумових здібностей. Застосування методів психодіагностики надало змогу кількісно описати отримані показники, що надалі стало підставою для розподілу школярів за нерівноцінними потоками в межах середньої школи [7, с. 7].

У 60–80-х рр. ХХ ст. у Західній Європі в освітніх системах деяких країн (Німеччина, Англія, Франція) відбулися кардинальні зміни, у результаті яких було створено нові типи навчальних закладів середньої освіти. Виникнення таких закладів було зумовлено, насамперед, упровадженням диференційного навчання, якому передували численні моніторингові дослідження, що проводили для визначення рівня успішності школярів. Це свідчить про те, що моніторинг успішності учнів мав місце в освіті завжди і форми його проведення визначалися потребами освітніх систем та суспільства загалом.

Так, диференційне навчання, якому відводилася важлива роль в освіті європейських країн наприкінці ХХ ст., надало змогу отримати значні позитивні результати. Це підтвердили показники моніторингу якості навчання в закладах,

де навчання проходило згідно з диференціацією учнів за результатами їх успішності. Загальний рівень успішності школярів таких навчальних установ був вищий порівняно зі звичайними школами, чому сприяли і навчальні програми цих закладів, спрямовані на підвищення рівня підготовки учнів.

Згідно з цими програмами, більше часу в процесі навчання приділялося індивідуальній роботі з учнями, а особливо з тими, хто мав проблеми в навчанні, що сприяло підвищенню загального рівня успішності школярів та зменшенню кількості невстигаючих і ліквідації другорічництва.

Наприкінці 80-х рр. в Англії прокотилася хвиля проти “Проекту Бейкера”, ухвалення якого не дало б змоги дітям робітників, яких за результатами успішності вважали невстигаючими, отримати повноцінну освіту. Вчителі з Франції (м. Реймс) підтримали англійських освітян, протестуючи проти диференціації навчання, що часто була перешкодою в розвитку дітей з різним рівнем підготовки.

Однак, незважаючи на недоліки диференційного підходу в навчанні учнів, прогресивні педагоги європейських країн виступають за диференціацію в навчанні, яка, проте, не призводить до соціальної селекції, а незалежно від соціально-економічного становища школярів забезпечує для них здобуття освіти згідно з їхніми можливостями, здібностями й уподобаннями [4, с. 18].

Аналіз наукових досліджень і вивчення зарубіжного досвіду дає підстави стверджувати, що, ураховуючи позитивні моменти диференційного навчання, більшість серед зарубіжних педагогів дотримується єдиної концепції, суть якої полягає у визначенні освітнього поступу через диференційний підхід у навчанні.

У деяких країнах, зокрема у Франції, починаючи з другої половини ХХ ст., здійснюється спроба розробити модель організації навчання, що будується на принципі диференційного групування (великими та малими групами). Зауважимо, що завдання цієї діяльності полягало, насамперед, у досягненні найвищої індивідуалізації процесу навчання, яка може співіснувати з необхідною системою колективного навчання, а основну увагу при цьому

потрібно було сконцентрувати не стільки на змісті навчання, скільки на самій дитині, її потребах і можливостях. Основною організаційною формою навчання було визначено групування учнів за рівнем їхньої успішності [13, с. 60; 18, с. 71–72].

Упродовж 1967–1980 рр. у Франції на базі тридцяти навчальних закладів проводили експеримент, який полягав у диференціації навчання, що в подальшому призвело до створення єдиного колежу. У шостих класах цієї освітньої установи після трьох–чотирьох тижнів постійного спостереження за навчанням учнів формували “еквівалентні ансамблі”. До кожного “ансамблю” зараховували приблизно сто школярів з однаковим рівнем підготовки. За результатами моніторингу успішності, що проводився серед учнів тих шкіл, які брали участь в експерименті, “ансамблі” було розподілено за показниками успішності на такі три групи: гомогенні (“сильні”, “середні” і “слабкі” учні), склад яких не був постійним та які формували за таким принципом лише для вивчення трьох основних предметів – французької мови, математики й іноземної мови; напівгетерогенні; гетерогенні. До першої групи (гомогенна) увійшли учні, результати тестування яких свідчили про їхній приблизно однаковий рівень знань з гуманітарних і математичних дисциплін. У другій (напівгетерогенна) групі було об’єднано школярів, показники успішності яких вказували на їхній майже однаковий ступінь обізнаності в науках природничого циклу. Учні з неоднаковим рівнем знань з різних предметів (природознавство, малювання, музика, ручна праця) було зараховано до третьої (гетерогенної) групи. Максимальна кількість дітей у таких групах не перевищувала 24 особи. Кожна визначена група навчалася за спеціально розробленим для неї варіантом шкільної програми. Особливістю такого експерименту було те, що учні мали змогу переходити з однієї групи до іншої. За твердженням французького дослідника Л. Жемінара, відсоток встигаючих учнів у таких групах виявився вищим, ніж у звичайних школах (60–75% порівняно з 40–44%) [4, с. 20; 13, с. 60].

Підтвердженням наявності диференційного підходу в навчанні та здійснення моніторингу учнівської успішності у зарубіжній школі є створення у 60–80-х рр. ХХ ст. у деяких європейських країнах (Франція, Англія, ФРН) шкіл нового типу (Англія – об'єднана школа, ФРН – загальна школа, Франція – єдиний колеж).

Отже, у другій половині ХХ ст. відбулися реформування в освітніх системах більшості держав Європи, які вплинули не лише на структуру європейської освіти, її зміст, навчальні програми, а й на систему оцінювання знань учнів. Так, суттєві зміни та модернізація процесу навчання в закладах освіти багатьох країн Європи зумовили переосмислення традиційної системи оцінювання знань школярів.

Основним показником ефективності навчального процесу в європейській педагогічній практиці є якість, яку відображують за допомогою шкільної оцінки. Тому педагоги європейських країн визнають необхідність установа консенсусу щодо концептуальних засад оцінювання успішності учнів.

Відомо, що оцінка, яка є умовно-формальним відображенням результату оцінювання, може: бути вербальною (описовий вигляд або усне судження); мати вигляд оцінки-знаку, що виставляють в оцінних судженнях (“відмінно”, “добре”, “достатньо добре” тощо); позначатися балами (на оцінній шкалі), літерами, відсотками [11, с. 29].

Дуже важливим і пізнавальним для педагогів є дослідження науковців (О. Локшина та Л. Одерій) різних систем контролю й оцінювання успішності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у країнах Західної Європи. Співіснування різних типів оціночних шкал (застосовують цифрові, літерні показники, системи набору балів або відсотків) у школах західно-європейських країн є звичним явищем, а відсутність єдиного їхнього варіанта вважають нормою. Помічено, що оцінні шкали не залежать від якогось одного критерію.

Аналіз наукової літератури свідчить, що диференціація оцінок у початковій, середній та старшій школах є поширеною у багатьох країнах. У більшості західно-європейських країн застосовується і негативна оцінка. Так,

наприклад, у Франції в молодшій школі використовують 10-рівневу шкалу, у подальшому ступеневому навчанні – 13-ти (0–13) та 20-ти бальну системи. В одному навчальному закладі є можливим співіснування декількох оціночних шкал: у Греції застосовується 4-х рівнева (1–6-х класах) і 13-ти бальна шкали оцінювання, введено також нульовий бал; в Іспанії в початковій та молодшій середніх школах застосовується 5-ти бальна шкала, а в старшій школі знання учнів оцінюються за 10-ти бальною шкалою; у Норвегії також є наявними два різновиди оціночних шкал – 5-ти бальна в молодшій і середній школах та 7-ми рівнева в старшій; у Фінляндії в молодшій школі введено 10-ти рівневу шкалу, а на старших етапах – 13-ти бальну; у Швеції в початковій і середній школах – 5-ти рівнева та 4-х бальна системи (“не склав”, “склав”, “склав з відзнакою”, “склав з особливою відзнакою”). В Італії в молодшій середній школі, а також у Португалії, Австрії (5 означає “не склав”, 1 – “відмінно”) і Норвегії використовують 5-ти бальну шкалу. У Німеччині функціонує 6-ти рівнева шкала (6 – “дуже погано”, 1 – “відмінно”); у Великій Британії в Загальному свідоцтві про середню освіту застосовується 7-ми бальна шкала; в Ірландії впроваджено відсоткову шкалу (більше 85% роботи; 10–15%, менше 10%); в Ісландії та Нідерландах застосовується 10-ти бальна; у Данії – 13-ти бальна шкала і нульовий бал; у Бельгії та Люксембурзі – 60-ти рівнева шкала (система набору балів за їхньої мінімальної кількості, що дорівнює 30 [1, с. 96–99].

Вивченню питання вимірювання й оцінювання знань учнів, зокрема моніторингових досліджень з метою діагностики рівня навченості школярів, які проводяться у більшості розвинутих країн Європи, присвячено численні наукові доробки дослідників (Б. Вульфсон, А. Джуринский, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Одерій, Г. Бутенко та ін.). Зауважимо, що класичним прикладом діагностичного стандартизованого оцінювання вважають Велику Британію. Так, основною метою діагностичного стандартизованого оцінювання, яке застосовується у цій країні, є перевірка рівня засвоєння учнями знань, умінь і навичок, передбачених освітнім стандартом (National Curriculum), тому таке оцінювання є обов’язковим для всіх учнів та проводиться наприкінці

навчального року. Стандартизоване оцінювання з діагностичною метою відбувається у визначені етапи: початкова школа у віці 7 років – з англійської мови (читання, письмо, каліграфія, правопис) і математики; початкова школа у віці 11 років – англійська мова (читання, письмо, правопис), математика та природознавство; основна школа (14 років) – англійська мова (читання, письмо, аналіз п'єс В. Шекспіра), математика і природознавство. Четвертий етап зовнішнього оцінювання проводиться з метою сертифікації [9, с. 11].

На думку О. Локшиної, британський варіант проведення зовнішнього оцінювання з метою діагностики рівня засвоєння обов'язкового для всіх учнів мінімуму знань та вмінь набуття компетентностей є доволі ефективним з точки зору виконання всіх передбачених у ньому функцій [8, с. 119–127].

У Франції діагностичне оцінювання є також обов'язковим для всіх учнів. Однак зовнішнє діагностичне оцінювання, яке проводиться у загальноосвітніх навчальних закладах цієї країни, має певні особливості, що передбачає його проведення на початку навчального року [9, с. 24–31]. Перший етап зовнішнього діагностичного оцінювання з французької мови і математики проводиться на початку 3-го року навчання в початковій школі у віці 8 років. Наступний – на початку 1-го року навчання в основній школі (колежі) у віці 11 років: тестування – з французької мови та математики. При переході до старшої школи (ліцей) у віці 16 років на початку 1-го року навчання здійснюють діагностичне оцінювання з французької мови, математики, історії або географії, першої іноземної мови. Позитивним моментом цього оцінювання є те, що вчителі отримують на початку навчального року не лише інформацію про рівень знань учнів, з якими вони працюватимуть надалі, а й мають змогу вжити заходів (якщо в цьому є потреба) для покращання ситуації з учнівськими навчальними досягненнями. І, навпаки, оцінювання, що проводиться серед учнів після завершення навчання в 3-му класі колежу, не є обов'язковим, оскільки не має діагностичного спрямування, а передбачає лише сертифікацію. Учні отримують свідоцтво (“brevet d'étude”) про закінчення основної школи (колежу).



Упродовж більш ніж десятиліття значна кількість країн (Франція, Велика Британія, Німеччина, Австрія, Нідерланди та ін.) виступала за розробку освітніх стандартів і здійснення постійного моніторингу якості навчання школярів. Так, Франція, країна централізованих традицій, здійснює свою освітню діяльність згідно з державними програмами, спрямованими на те, щоб вказати учням, батькам та всім учасникам освітнього процесу пріоритети у навчанні. До того ж, моніторинг, що здійснюється в країні, відіграє значну роль в орієнтації французьких школярів [15, с. 21]. Як свідчать публікації Головної освітньої інспекції Франції (займається питаннями учнівської успішності), упродовж більш ніж десятиліття показники шкільної освіти в країні залишаються стабільними [14].

Моніторинг шкільної успішності, який в останні десятиріччя зайняв стабільні позиції в освітніх системах розвинутих країн, надає можливість отримувати дані про стан освітньої системи в країні. За твердженням науковців нині доволі незначна кількість країн має чітку інформацію про рівень знань учнів. У Франції, Великій Британії цікавляться не лише результатами знань учнів, а й процесом засвоєння знань, як допомогти учням, у яких є труднощі в навчанні [14]. Підтвердженням важливості цієї проблеми є введення в європейських країнах, зокрема у Великій Британії та Франції, спеціальної підготовки вчителів з оцінювання знань учнів – курс нової дисципліни у вищих навчальних закладах.

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що лише деякі країни (США, Франція, Японія) здійснюють широкий аналіз найрізноманітніших аспектів освіти і приділяють вагоме значення статистичній інформації, яка займає великі томи й охоплює найрізноманітніші дані. В інших країнах збір та обробка статистичних даних обмежується лише невеликою кількістю параметрів [3, с. 52–53].

Отже, моніторингові дослідження успішності учнів в країнах Європи мають давні традиції, що притаманні для кожної країни, але, незважаючи на

відмінності в питаннях вимірювання рівня навченості школярів, основним показником успішності навчання залишається якість.

Як бачимо, моніторингові дослідження успішності учнів сприяли розвитку диференційного навчання в країнах Західної Європи, що зумовило суттєві зміни в освітніх системах, зокрема, створення закладів нового типу та, відповідно, підвищення рівня якості навчання в них, але це спричинило також і соціальну нерівність. У країнах з високим рівнем диференціації учнів за соціально-економічними показниками спостерігається значний вплив цього поділу в навчанні на результати успішності школярів. До того ж помічено, що рівень успішності учнів залежить від такого чинника, як доступ до освіти. Крім цього, такі чинники, як різна кількість іспитів, які на думку багатьох науковців, не завжди є “моментом істини” та не тільки не сприяють відзначенню учня, а є “гільйотиною”, що спричиняє значне зменшення кількості тих, хто бажає навчатись, не надаючи їм змоги здобути повну освіту [4, с. 18]. Зазначене вище, а також другорічництво (доволі характерна ознака для середньої освіти Франції) є вагомими чинниками, які впливають на успішність учнів.

### **Список використаної літератури**

1. Барановська, О. Альтернативні системи оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання / О. Барановська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – №6 – С. 96–99.

2. Бутенко, Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. П. Бутенко. – К., 2006. – 20 с.

3. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М. ; Воронеж : ИПП, МОДЭК, 1996. – 256 с.

4. Джуринский, А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность / А. Н. Джуринский. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

5. Кабанова, Т. А. Проблемы и перспективы применения тестирования для оценки уровня подготовки / Т. А. Кабанова // *Качество инновации. Образование.* – 2003. – №3. – С. 46–52.
6. Корсак, К. Нова українська мрія – європейський освітній простір / К. Корсак // *Освіта і управління.* – 2003. – Т. 6, №2. – С. 44–50.
7. Лавриченко, Н. М. Професійна орієнтація як рушій реформування системи освіти (на прикладі Франції) / Н. М. Лавриченко. – К. : Кварк, 1996. – 40 с.
8. Локшина, О. І. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі / О. І. Локшина // *Педагогіка і психологія.* – 2001. – №2. – С. 119–127.
9. Локшина, О. Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів: світові підходи та українські перспективи / О. Локшина // *Вимірювання навчальних досягнень школярів і студентів: гуманістичні, методологічні, технологічні аспекти : пленарні доповіді I Міжнар. наук.-практ. конф.* – Харків, 2003. – С. 24–31.
10. Локшина, О. І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи / О. І. Локшина ; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : КМІУВ ім. В. Грінченко, 2002. – 52 с.
11. Локшина, О. І. Контроль та оцінювання навчальних досягнень шкільної молоді: сучасні підходи / О. І. Локшина // *Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної.* – К., 2006. – 232 с.
12. Одерій, Л. П. Оцінка у міжнародній системі освіти : методологія та інструментарій / Л. П. Одерій. – К. : ІСДО, 1995. – 196 с.
13. Организация и основные направления педагогических исследований в ведущих капиталистических странах : [сб. науч. трудов / за ред. Ф. Юрченко]. – М. : НИИ ОП АПН СССР, Отдел современной педагогики и школы за рубежом, 1975. – 147 с.
14. Bardi, A.-M. Les acquis des élèves pierre de touche de la valeur de l'école? [Електронний ресурс] / A.-M. Bardi, M. Bouzaher, A. Dyckmans et al. – Juillet 2005. – 79 p., rapport n°2005-079. – Режим доступу : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/> [consulté en juillet 2005].
15. Bouvier, A. Les acquis des élèves / A. Bouvier // *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* – 2006. – №43, décembre. – P. 17–22.
16. Le petit Larousse illustré. – Paris : Cedex, 2000. – 1785 p.

17. Meyer, G. Profession enseignant. Evaluer : Pourquoi ? Comment ? / G. Meyer. – Paris : Hachette, Cedex, 1995. – 176 p.

18. Recherches pédagogique. – 1973. – №58. – P. 71–72.

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Романишина Л. М.*