



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 371.26.(44)«19»

ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ДОСИМОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ФРАНЦУЗЬКИХ НАУКОВЦІВ

Ольга Пермякова

У статті розглянуто проблему оцінювання знань учнів у контексті досимологічних досліджень французьких науковців. Представлено визначення і основні теоретичні положення досимології, яка існує у Франції як окрема галузь педагогічної науки. Зроблено огляд французької наукової літератури з галузі досимології. Акцентовано увагу на сутності оцінювання, показано його відмінності від звичайного контролю, а також виокремлено фактори, які впливають на оцінку.

Ключові слова: оцінювання, контроль, оцінка, навчання, успішність учнів, знання, досимологія.

Сучасні інтеграційні процеси в Європі, а також реальна перспектива інтеграції України в європейський освітній простір слугували підставою для зростання інтересу та зацікавленості вітчизняних педагогів та науковців до вивчення європейських підходів до оцінювання знань учнів, створення освітніх проектів, метою яких є підвищення якості освіти.

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

Метою публікації є розгляд питання оцінювання знань учнів у контексті досимологічних досліджень французьких науковців.

У контексті досліджуваної проблеми суттєве значення мають праці, які присвячені питанням діагностування навчальних досягнень учнів у різних європейських освітніх системах (О. Локшина, Н. Лавриченко, І. Іванюк, Т. Лукіна, Г. Бутенко, О. Ляшенко, І. Шимків); реформування і організації навчального процесу у загальноосвітніх закладах Франції (Б. Вульфсон, А. Джуринський, А. Максименко, Л. Зязюн, В. Папіжук, О. Нагорна, В. Шевченко, В. Литвиненко, Н. Прозорова).

У Франції дослідженням проблеми оцінювання знань учнів та проведенню моніторингу якості знань в навчальних закладах приділяється значна увага. Питання вимірювання рівня знань учнів знайшли відображення в працях французьких педагогів – дослідників Ф. Мерьо, А. Буске, І. Аберно, П. Жувансо та ін. Французькі науковці А. Валлон, Р. Галь, А. Легран, А. Леон, А. П'єрон, М. Решлен, Ж. Левассер, Ж. Мейєр, Ж.-П. Каверні, Ж. Нуазе та ін.



вважаються визнаними розробниками концептуальних і практичних засад оцінювання успішності учнів.

За визначенням французького педагогічного словника оцінювати – «це винести правильне судження про результат діяльності» [5, с. 126].

Французькі вчені визнають, що існують різні типи оцінювання знань учнів, вибір яких визначається згідно поставлених завдань і ситуації. Науковці стверджують, що оцінювання не має сенсу, якщо воно не визначено освітніми програмами, до того ж, як зазначає Мішель Барлов, «мета існує лише тоді, коли вона чітко визначена та визначено те, що треба оцінити» [3, с. 1].

Акцентуючи увагу на сутності оцінювання, варто зауважити, що оцінювання відрізняється від контролю тим, що воно не розглядає результат по відношенню до встановлених норм, а визначає середнє статистичне значення (оцінку) та розбіжності в залежності від накреслених завдань [5, с. 126].

У наукових доробках французьких вчених Ж. Ардуано, Ж. Берже, Ж. Мейєра (J. Ardoino, G. Berger, G. Meyer) питанню вимірювання рівня навченості учнів відведено особливу увагу. Автори розрізняють поняття «оцінювання» і «контроль» залежно від мети і функцій [13, с. 25]. За їх твердженням, оцінювання направлене не лише на визначення ціни і значимості; воно є відображенням сутності освітнього процесу, є невід'ємною складовою процесу формування знань, водночас, оцінювання постійно підтримує цей процес. Контроль носить монореферентний характер, він виявляє, наскільки реальний стан того, що перевіряється співпадає з встановленими нормами, тобто встановлює відповідність між реальним результатом і нормами. Контроль виступає як кінцевий (підсумковий) проект, оцінювання – навпаки, є безкінечним процесом. Контролювати – означає перевіряти і вимірювати розбіжності і відхилення між тим, що заплановано (еталон), і тим, що є насправді. Оцінювати – продукувати, будувати, створювати те, що перевіряється. Отже, як бачимо, науковці розглядають оцінювання як складову процесу набуття знань [13, с. 25].

Аналіз наукових джерел свідчить [9], що запровадження оцінювання в школах Франції тісно пов'язано з іменами науковців-практиків К. Сейбель, Ж.-П. Буазівон та К. Тело.

У Франції існує окрема галузь педагогічної науки – досимологія («docimologie») – наука про контроль знань, оцінку, оцінювання успішності учнів [5, с. 82], перші паростки її формування відносяться до початку ХХ століття. Термін «досимологія» має грецьке походження («dokimé», означає «іспит», «logos» – «наука») і історично пов'язаний з першими спробами вивчення питання виставлення шкільних оцінок.

У двадцятих роках минулого століття об'єктом вивчення психологів із Франції, Сполучених Штатів та Англії стала традиційна система оцінювання знань учнів. У 1931 році корпорація Carnegie провела міжнародне дослідження «Концепції, методи, техніка, педагогічне і соціальне значення іспитів та конкурсів». Дослідження, проведені А. Лож'є (H. Laugier) і Д. Вайнбергом (D. Weinberg) у 1936 році, були присвячені вивченню питання виставлення оцінок. Головним завданням цих досліджень було довести те, що шкільна оцінка не завжди може бути об'єктивною, що при виставленні оцінок мають



місце неточності (помилки).

У Франції такі дослідження набули широкого масштабу у 1956 році під керівництвом А. П'єрона та М. Решлена (Henri Piéron et Maurice Reuchlin), в результаті чого з'явилася велика кількість публікацій, зокрема в Бюлетені національного інституту професійної орієнтації (l'INOP). Подальші дослідження присвячені вивченню питання оцінювання учнівської діяльності, зокрема шкільної оцінки, її об'єктивності та надійності, стали підґрунтям виникнення нової течії в педагогіці, яку було запропоновано А. П'єроном виділити як окрему галузь педагогічної науки – «досимологія» [9, с. 10].

У своїх наукових доробках французький науковець А. П'єрон дотримувався думки, що надійність та об'єктивність оцінки учнівської діяльності може бути забезпечена лише за умови, якщо письмова робота учня буде перевірятися не одним, а декількома вчителями, при цьому кількість перевіряючих залежить від дисципліни. Так за ствердженнями автора, згідно з його спостереженнями, об'єктивна оцінка за письмову роботу з французької мови була виставлена лише у результаті чисельних перевірок (78 вчителів перевіряли одну роботу) [5, с. 82].

Отже, згідно з положеннями досимологічних досліджень, основним критерієм при виставленні оцінки за письмову роботу, при винесенні судження про учня, оцінюванні його навчальної діяльності є, насамперед, статистичний підхід [12, с. 7].

Досимологічні дослідження тривають у Франції вже більш як півстоліття. Досимологія вивчає не лише особливості проведення оцінювання, його форми, види оцінювання учнівської роботи, а також досліджує та виокремлює фактори, які впливають на оцінку. Серед таких факторів особливе місце належить «гало ефекту» («ефект ореолу»), який полягає у виявленні початкового судження про роботу учня (позитивне чи негативне) і яке підсилюється залежно від того, що очікує вчитель («ефект Пігмаліона»): з самого початку виносяться позитивні відгуки про роботу учня, вчитель передбачає гарні результати і це впливає на остаточне судження про учня, його роботу [5, с. 83].

Деякі науковці (M. Marchand, Ph. Perrenoud) зазначають, що досить складно винести правильне судження про рівень учнівських знань. Кожен вчитель має власний досвід оцінювання та керується своїми критеріями виставлення оцінки, але, в будь-якому випадку, обов'язковим є дотримання вимог на яких наголошено в сучасних працях з досимології, і які є основними при розгляді питання шкільної успішності [5, с. 83; 15, с. 25].

Досимологічні дослідження підтверджують, що насправді не існує реальних об'єктивних підходів до оцінювання роботи учня, оскільки вчителю досить складно розмежувати і визначити те, що учень знав до цього моменту і те, що він щойно засвоїв [5, с. 83].

Аналіз французької наукової літератури з досимології дає підстави стверджувати, що низка науковців, зокрема А. П'єрон (H. Piéron), Р. Розенталь (P. Rosenthal), Ж. Нуазе (J. Noizet), Ж.-П. Каверні (J.-P. Caverni), Л. Якобсон (L. Jacobson), Ф. Меріо (Ph. Meirieu), К. Тело (C. Thélot) дотримуються подібних поглядів щодо оцінювання результатів учнівської роботи і переконані в тому, що при оцінюванні особливо необхідно дотримуватися лише статистичних підрахунків, які є точними і вказують на абсолютну відповідність реальному



стану [5, с. 83].

Досимологічні дослідження довели, що оцінка може бути виставлена об'єктивно лише тоді, коли при обробці показників успішності використано статистичний підхід і отримані показники результатів учнівської успішності обов'язково повинні бути доповнені якісними характеристиками (аналізом) [5, с. 83].

Питання оцінювання знань учнів займають важливе місце у французькій теорії і практиці. Варто зазначити, що наприкінці ХХ ст. у Франції було проведено низка досліджень з оцінювання знань учнів, розроблено ряд теорій, які пояснювали сутність оцінювання (Ж. Левассер, Ф. Перрену, Ж. Мейєр та ін.), форми і методи його проведення (Ж. Де Ландшере, Ж.-П. Каверні та Ж. Нуазе та ін.). Велика кількість теоретичних розробок присвячених питанням оцінки навчальних досягнень учнів (М. Барлов, Ж. Кардіне, М. Дюру-Белла, Ш. Аджі, П. Мерле, Ж. Вогле, Ф. Маршана та ін.), відноситься саме на кінець минулого століття. У працях науковців висвітлені основні завдання з проведення оцінювання знань учнів, сформульовані вимоги до якості знань учнів, до їх оцінювання, розроблені методи контролю учнівської успішності, види обліку знань у традиційній системі навчання у Франції.

Ж. Мейєр у своєму дослідженні «Оцінювати: для чого і як?» («Evaluer: pourquoі? comment?») висвітлює історичне минуле, пов'язане з виникненням оцінки, розкриває передумови, які сприяли її впровадженню, а також вказує на відмінності, що існують між видами оцінювання. Процес оцінювання знань учнів, на думку автора, є набагато складнішим ніж проста перевірка учнівських робіт чи контроль за роботою учнів. За словами автора, оцінювання – це систематичний процес, який полягає у визначенні вчителем ступені відповідності виявлених знань, умінь та навичок тому, що попередньо було заплановано, порівнянні отриманих результатів (на основі виставлених оцінок, зауважень, балів), а також аналізі виявлених розбіжностей в рівні знань учнів [13, с. 10].

Оцінювання займає важливе місце серед функцій, які виконує вчитель. Проблема оцінювання знань учнів розглянута у працях французького науковця Мішеля Барлова, який доводить, що оцінювання знань – це комунікативний акт педагогічного процесу, в якому важливе місце відводиться психоаналізу. Якщо розглядати навчання як комунікативний акт, то необхідно встановити, як і наскільки те, що сказав вчитель, сприйняв (зрозумів) учень. У результаті комунікативного процесу встановлюється, наскільки учень готовий до засвоєння іншого рівня знань. Перед вивченням нового вчитель повинен визначити кількісний та якісний рівень знань учня. Завдяки психолого-педагогічним дослідженням науковця у вчителів-практиків формується новий погляд на проблему вимірювання рівня знань учнів. На думку вченого, психологічний та соціальний фактори відіграють вагомий роль у процесі вимірювання рівня знань учнів [2].

Ф. Перрену наголошує, що оцінювання є основним інструментом при встановленні класифікації, яка є показником успішності або відставання учнів, і яка насамперед забезпечує орієнтацію, відбір при поступленні на вищий рівень навчання або слугує для сертифікації учнів. На переконання автора,



оцінювання перш за все, направлене на подолання шкільної неуспішності, у чому і полягає його головне призначення. Ф. Перрену вважає, що «...оцінювання повинно слугувати учневі, а не системі. Постійне спостереження за навчальним процесом, яке здійснюється через оцінювання, насамперед, має допомогти учневі в навчанні» [16, с. 6–20].

За ствердженнями Ф. Перрену «оцінювання – це своєрідна селекція в освіті». Головна роль оцінювання, на переконання науковця, зводиться до встановлення ієрархій на різних рівнях освітньої системи. Учні порівнюються між собою згідно результатів їх успішності, потім порівнюються класи, навчальні заклади з тим, щоб визначити кращих. Впродовж навчального року оцінювання має здійснюватися у вигляді контрольних робіт, усного опитування, іспитів, що у подальшому знаходить своє відображення у заповненні учнівського досє, а все це і створює маленькі ієрархії з відзначення кращих. Але, як стверджує Ф. Перрену, жодна з цих ієрархій не є визначальною і лише накопичення цих видів приводить до остаточної (кінцевої) ієрархії [16, с. 8].

Ф. Перрену зазначає, що більшість освітніх систем висловлювались за відведення особливої ролі диференційній педагогіці (*pédagogie différenciée*), яка передбачала індивідуальний підхід в навчанні і оцінюванні здібностей учнів. За спостереженнями науковця, головним протиріччям більшості освітніх систем виступало саме оцінювання, його форми і методи проведення. Численні дослідження у галузі оцінювання, на переконання дослідників, сприяли розумінню того, що неможливо покращити або змінити оцінювання без відповідних змін в дидактичній і шкільній системі [16, с. 7].

Питання ієрархії, відбору, які супроводжують навчальний процес залишається дискусійним. Науковці відмічають, що класифікація є необхідною складовою в навчальному процесі, зокрема, коли це стосується процесу відбору. За ствердженнями науковців, оціночні судження, які виносяться стосовно роботи учнів, закінчуються завжди тим чи іншим видом відбору, відсіву. Дослідники зауважують, що будь-яке судження (розуміємо як оцінювання, – прим. авт.), що винесено про роботу (успіх, досягнення) або особистість є завжди формою відбору [10, с. 74; 11, с. 171–180].

Науковці визнають, що рейтингова система оцінок може розвинути суперництво (змагання) серед учнів, яке принижує слабких та сприяє тому, що такі учні не вірять в свої сили, не здатні добре вчитися та втрачають інтерес до навчання. На думку дослідників (М. Маршан), іноді така класифікація може нашкодити й сильним учням, у яких постійно формується переоцінка своїх здібностей. З іншого боку, відмовляючись від класифікації, постає питання, чи не будуть тоді вчителі та батьки позбавлені можливості співвідносити та порівнювати оцінки одних учнів з іншими? І, навпаки, порівняння може бути шкідливим для інших учнів [10, с. 74].

Прихильники концепції ієрархії, відбору (Ф. Перрену, М. Маршан) стверджують, що класифікація (рейтинг) учнів є засобом вираження (показник) ієрархії (субординації), що є неминучою необхідністю у житті суспільства. Прихильники цієї концепції відмічають, що добре, коли учні у класифікації можуть реально бачити стимул та допомогу у навчанні [10, с. 74].

Проте, Ф. Перрену у своїх наукових працях наголошує, що деякі



дослідники, наприклад Уберман (Huberman, 1988), дотримуються думки, що оцінювання не повинно слугувати для утворення будь-яких ієрархій, а повинно визначати рівень знань кожного учня з тим, щоб допомогти йому прогресувати у напрямку накреслених завдань [15, с. 11].

На думку деяких науковців (Thélot, 2000 р.) оцінювання переслідує дві мети: відзвітуватися і допомогти прогресувати. Французький науковець розрізняє дві окремі функції оцінювання: «зовнішню функцію, яка покликана зробити систему прозорою і підзвітною для тих, хто зацікавлений (перевіряючих, місцевих громад, сімей, учнів, студентів, політиків та ін.), викликати відповідні громадські обговорення, сприяти розвитку здорової конкуренції між підрозділами освіти; і внутрішню функцію, спрямовану на надання допомоги учням, щоб проаналізувати свої дії з метою покращення власної роботи» [14].

Відомо, що в педагогічній діяльності при визначенні шляхів навчання, учень з своїми успіхами та труднощами займає головне місце. Отже, при проведенні оцінювання рівня знань учнів необхідно не лише встановлювати, а й враховувати ритм роботи кожного учня [10]. Французький дослідник Шевалар (Chevalard, 1986) зазначав, що оцінювання виконує роль своєрідного регулятора у відносинах між вчителями, батьками, учнями і спрямоване на попередження неуспішності [4, с. 31–59; 15, с. 8].

Дискусійним залишається і питання іспитів. На думку зарубіжних дослідників, хибним було б використання вступних іспитів до закладів освіти вищого ступеня (університети, вищі школи), а також проведення іспитів при переході до наступного класу у закладах середньої освіти. Дослідники вважають, що іспити не можуть об'єктивно виявити рівень знань учня. Невелика кількість питань не дозволяє об'єктивно перевірити все, що засвоїв учень; кожен вчитель має власну думку стосовно відповіді, свої методи і критерії; до того ж кількість і складність додаткових запитань залежать від учителя, що впливає значною мірою на загальний результат. Головним недоліком іспитів науковці вважають їх нездатність до прогнозу, тобто іспити не дають можливості передбачити подальший розвиток учня, його досягнення, що є більш важливим, ніж результат, який може змінитися за досить короткий період [1, с. 9], а лише визначають фактичні знання учнів на даний момент [13, с. 14].

Проте дослідники Ф. Меріє (Ph. Merieau), Ж. Мейєр (G. Meyer), у своїх наукових доробках висловлюються за відновлення іспитів на окремих етапах шкільного навчання [11, с. 185–186; 13, с. 7]. Зокрема, Ф. Меріє пропонує впровадити випускні (по закінченню ліцею) іспити нового типу. На переконання науковця, необхідно змінити норми оцінювання, встановити нові критерії визначення рівня компетентності учнів, які передбачають виявлення в учнів здатності до дій в складних ситуаціях, вміння приймати правильні рішення, а головне творчих і особистих здібностей. За словами науковця, зміни в шкільному оцінюванні викличуть зміни всієї шкільної системи, що якнайкраще сприятиме вчителям у якісному навчанні учнів. Іспити повинні перевіряти готовність учнів до життя в суспільстві [11, с. 186].

Аналіз джерел засвідчив, що у Франції наприкінці ХХ століття при визначенні рівня навченості школярів почали надавати перевагу насамперед компетентнісному підходу. Такий підхід щодо визначення рівня знань учнів



при присвоєнні дипломів та освітніх кваліфікацій, а також виявлення рівня підготовки учнівської молоді до її майбутнього життя у суспільстві кардинально змінює формування змісту шкільних знань [6]. При цьому середня школа повинна надавати знання ідей і фактів, необхідних для життя та діяльності за умов сучасної культури [8].

Отже, лише компетентності, як наголошують науковці та міжнародні експерти з проведення моніторингових досліджень успішності школярів, є головними показниками як навченості учнів, так визначення подальшого розвитку випускників шкіл, готовності молоді до самостійного життя й соціалізації в суспільстві [7, с. 23–25].

Список використаних джерел:

1. Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М.: Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология; № 4).
2. Barlow M. L'évaluation scolaire. Décoder son langage / M. Barlow. – Lyon : Chronique sociale, 1992. – 186 p.
3. Barlow M. Formuler et évaluer ses objectifs en formation / M. Barlow. – 5- édition. – Lyon : Chronique sociale, 1994 – 176 p.
4. Chevalard Y. Vers une analyse didactique des faits d'évaluation / Y. Chevalard // L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? / J.-M. De Ketele. – Bruxelles : De Boeck, 1986. – P. 31–59.
5. Dictionnaire de pédagogie / L. Arénilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.-P. Roussel. – Paris : Bordas : SEJER, 2004. – 288 p.
6. Gal R. Où en est la pédagogie ? / R. Gal. – Paris : [s. n.], 1961. – 161 p.
7. Galbaud D. Le socle commun, nouvelle version / D. Galbaud // Le Monde de l'éducation. – 2005. – Janvier. – P. 23–25.
8. Haby R. Perspective d'une éducation du second degré / R. Haby // L'Éducation Nationale. – 1963. – № 2.
9. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Juillet 2005 N°2005-079 [Електронний ресурс]. – 85 p. – Режим доступу : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/acquis_des_eleves.pdf.
10. Marchand F. Evaluation des élèves et conseil de classe / F. Marchand. – [S. l.] : Desclu de Brouwer, 1996. – P. 68–84.
11. Merieu Ph. Ecole ou la guerre civile / Ph. Merieu, M. Guiraud. – Pion : [s. n.], 1997. – 211 p.
12. Merle P. Les recherches sur la notation des élèves / P. Merle // Education & formation. – 1998. – N°53, mars. – P. 7–17.
13. Meyer G. Profession enseignant. Evaluer : Pourquoi ? Comment ? / G. Meyer. – Paris : Hachette : Cedex, 1995. – 176 p.
14. Pair C. Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France [Електронний ресурс] / C. Pair Octobre 2001. – 60 p. – Режим доступу : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/pairdef.doc>.
15. Perrenoud Ph. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. / Ph. Perrenoud. – Paris : De Boeck Université, 1998. – 219 p.
16. Perrenoud Ph. Touche pas à mon évaluation ! / Ph. Perrenoud // L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages / Ph. Perrenoud. – Bruxelles : De Boeck, 1998. – Chapitre 9. – P. 169–186.