



Національна академія
педагогічних наук України
Інститут педагогіки
НАПН України

*Ващенко Л. С., Головка С. Г., Гривко А. В., Жук Ю. О.,
Лукіна Т. О., Науменко С. О., Радкевич О. П.*

Методи, засоби і процедури внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти

практичний посібник

Київ
Видавничий дім «Освіта»
2024

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України

*Ващенко Л. С., Головка С. Г., Гривко А. В., Жук Ю. О.,
Лукіна Т. О., Науменко С. О., Радкевич О. П.*

**Методи, засоби і процедури
внутрішнього контролю
та оцінювання якості освіти
в закладі
загальної середньої освіти**

практичний посібник

електронне видання

Київ
Видавничий дім «Освіта»
2024

УДК 373.014.61(076.5)

М 545

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 12 від 30 листопада 2023 року)*

Рецензенти:

Братко М. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка;

Засекіна Т. М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України з науково-експериментальної роботи;

Пірог В. В., директор Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей № 17 Хмельницької міської ради».

М 545 **Методи**, засоби і процедури внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти : практичний посібник. [Електронне видання] / Ващенко Л. С., Головка С. Г., Гривко А. В., Жук Ю. О., Лукіна Т. О., Науменко С. О., Радкевич О. П. ; за наук. ред. Жука Ю. О. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. – 167 с.

ISBN 978-966-983-501-7

У практичному посібнику розкрито прикладні питання організації внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти. На підставі аналізу світового досвіду та результатів спеціально організованих експериментальних досліджень наведено методи, засоби і процедури, які мають допомогти колективу ЗЗСО створити систему шкільного самооцінювання у своєму закладі.

Робота спрямована на підвищення якості підготовки працівників закладів загальної середньої освіти та установ управління освітою в галузі педагогічного оцінювання, тестування та моніторингу якості освіти. Може використовуватися у навчальному процесі за різними кваліфікаційними рівнями у галузі освітніх вимірювань, в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у процесі організації педагогічних вимірювань у закладах загальної середньої освіти.

УДК 373.014.61(076.5)

ISBN 978-966-983-501-7

© Інститут педагогіки НАПН України, 2024

© Видавничий дім «Освіта», 2024

© Ващенко Л. С., Головка С. Г., Гривко А. В.,

Жук Ю. О., Лукіна Т. О., Науменко С. О.,

Радкевич О. П., 2024

ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	5
<i>Розділ 1.</i> Становлення та розвиток самооцінювання якості освіти закладу загальної середньої освіти (Лукіна Т. О.)	9
1.1. Самооцінювання якості освіти закладу освіти: зміст поняття та причини виникнення	9
1.2. Історія та особливості становлення внутрішніх систем контролю та оцінювання закладу середньої освіти	21
1.3. Моделі самооцінювання закладу загальної середньої освіти	31
<i>Розділ 2.</i> Створення системи шкільного самооцінювання	53
2.1. Організаційно-правове забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості в закладах загальної середньої освіти (Головко С. Г., Науменко С. О.).....	53
2.2. Модель системи внутрішнього оцінювання закладу загальної середньої освіти (Жук Ю. О., Науменко С. О.).....	62
<i>Розділ 3.</i> Електронні засоби внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти (Радкевич О. П.)	86
3.1. Суть та класифікація електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти.....	86
3.2. Електронні інструменти для створення тестів, опитувань та відстеження прогресу учнів.....	113

<i>Розділ 4.</i> Медійно-інформаційна грамотність учасників освітнього процесу у системі внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти (Гривко А. В.)	123
4.1. Сучасне трактування поняття медійно-інформаційної грамотності та її складники	123
4.2. Медійно-інформаційна грамотність учасників освітнього процесу в аспекті контролю та оцінювання якості освіти	128
4.3. Медійно-інформаційна грамотність учителів.....	132
4.3.1. Значення медійно-інформаційної грамотності вчителів для забезпечення якості освіти	132
4.3.2. Оцінювання медійно-інформаційної грамотності учителів.....	133
4.3.3. Експериментальна перевірка можливості використання двовимірного опитувальника для самооцінювання медійно-інформаційної грамотності вчителів у системі внутрішнього контролю якості освіти в закладі загальної середньої освіти	136
 <i>Розділ 5.</i> Контроль академічної успішності здобувачів освіти у класі у системі шкільного самооцінювання (Жук Ю. О., Гривко А. В., Ващенко Л. С.)	 148

ВСТУП

Аналіз організаційних форм, моделей, технологій та процедур внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти у найбільш розвинутих країнах світу, показує, що оцінювання якості освіти здійснюється через систему вимірів навчальних досягнень здобувачів освіти та соціально-економічних особливостей, які є характерними для різних освітніх систем. Системи освітніх вимірів у кожній країні мають свою специфіку, притаманні їм методики і технології інколи суттєво відрізняються, системи оцінювання в цілому відповідають контексту особливостей системи освіти країни. Так, моделі показників внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти у кожній країні певною мірою віддзеркалюють національні й історичні особливості та традиції їх освітніх систем. Водночас, внаслідок впливу процесів суспільного розвитку, загальних тенденцій розвитку освітніх систем і процесів управління ними, а також прояву уваги педагогів, керівників закладів освіти та громадськості до певних аспектів і результатів функціонування закладів освіти у переліках показників проявляються спільні ознаки.

У країнах Європи внутрішнє оцінювання у закладах загальної середньої освіти є або обов'язковим, або рекомендованим. Водночас, у переважній більшості країн Європи, як і в Україні, заклади освіти мають автономію щодо побудови і реалізації внутрішнього оцінювання. Тобто, заклади освіти можуть самостійно обирати методи та критерії внутрішнього оцінювання, терміни його проведення, учасників тощо. Наприклад, в Чехії результати внутрішнього оцінювання є основою для підготовки та представлення річного звіту закладу освіти. В Данії, Іспанії, Італії, Латвії, Німеччині та інших країнах результати внутрішнього оцінювання використовуються під час зовнішнього оцінювання.

У Фінляндії перевірка результатів функціонування закладів загальної середньої освіти та оцінювання якості освіти в них покладені на місцеві адміністрації (муніципалітети) та самі заклади освіти. При цьому муніципалітети можуть приймати рішення щодо методів, напрямів та частоти проведення процедур забезпечення якості

освіти в закладах загальної середньої освіти, або можуть делегувати прийняття рішень із цих питань самим закладам освіти.

Майже в усіх країнах Європи, де внутрішнє оцінювання є обов'язковим, воно проводиться щорічно. Натомість в Естонії заклади освіти складають звіт про внутрішнє оцінювання не рідше одного разу упродовж періоду дії плану розвитку закладу (4-6 років). В Угорщині – кожні п'ять років. У Латвії внутрішнє оцінювання є основою зовнішнього та проводиться кожні шість років.

У країнах Європи одним із допоміжних заходів щодо організації і проведення внутрішнього оцінювання є методологічна підтримка закладу загальної середньої освіти та навчання персоналу. Педагогічний персонал ЗЗСО має можливість ознайомитися із процедурами організації і проведення внутрішнього оцінювання, опрацювання його даних і представлення результатів та оформлення висновків, обмінятися інформацією, думками, ідеями та передовим досвідом.

Стосовно оцінювання навчальних досягнень учнів, яке є одним із напрямів самооцінювання закладу загальної середньої освіти, то, наприклад, в США систему оцінювання координує десята поправка до Конституції країни. У ній зазначено, що кожен штат має право самостійно встановлювати її рамки, як для початкової, середньої, так і для вищої освіти. У США оцінки позначають не цифрами, а буквами: А (відмінно), В (добре), С (задовільно), D (слабо) і F (незадовільно). У початковій школі іспитів немає. Вони з'являються наприкінці базової загальної середньої освіти, а в старших класах повної загальної середньої освіти проходять кожні півроку. Більшість завдань є завданнями на множинний вибір (тести). Для підготовки до іспитів спеціальних днів не відводиться, а самі іспити йдуть кілька днів поспіль. Крім безпосередньо знань, враховуються такі аспекти, як: участь в олімпіадах; активність у внутрішньошкільному житті; відвідування факультативів. За це можна отримати додаткові бали і позначку в документ про закінчення того чи іншого рівня освітньої установи. В даний час багато хто вважає, що така система оцінювання не виправдовує перехід до стандартизованої інформації. Однак, педагоги схилиються до того, що оцінка повинна носити словесний описовий характер і до тих пір, поки заклади загальної середньої освіти використовують дану систему, результати їх роботи будуть відповідати суспільним вимогам до загальної середньої освіти.

Однак, в основу більшості оцінювальних систем, які функціонують у розвинутих країнах світу, покладено тестові технології, які дозволяють стандартизувати процедури оцінювання, забезпечують об'єктивність результатів оцінювання, дозволяють використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій в процесі оцінювання, обробки та інтерпретації результатів оцінювання. Так, для визначення рівня навчальних досягнень учнів за курс повної загальної середньої освіти у США використовуються тести SAT (Scholastic Achievement Test) та ACT (American College Testing), результати яких враховуються під час вступу практично в усі чотирирічні заклади вищої освіти.

Тести як гарант дотримання демократичного принципу об'єктивності контролю і оцінки якості освіти є на сьогоднішній день невід'ємною складовою сучасної системи освіти Федеративної Республіки Німеччини. З метою надійного порівняння навчальних досягнень окремих груп учнів, закладів загальної середньої освіти, закладів вищої освіти, регіонів (федеральних земель), для поточного та підсумкового контролю або іспитів, за результатами яких приймаються важливі рішення, наприклад під час видання атестата або зарахування у заклади вищої освіти, використовуються тести, але централізоване тестування на національному рівні в Німеччині відсутнє.

Особливістю використання тестових технологій у Великій Британії є, зокрема, той факт, що для дітей, які навчаються в приватних закладах загальної середньої освіти, не здача тесту не означає перехід у заклад загальної середньої освіти для менш обдарованих дітей, тоді як неуспіх на іспиті в державному закладі загальної середньої освіти означає переведення учня в заклад базової загальної середньої освіти з нижчим рівнем освіти (Secondary Modern School). Фінляндія, починаючи з 70-х років XX століття, розпочала реформи по зрівнюванню освітніх можливостей, по-перше, через усунення практики розділення учнів і студентів за результатами тестів, і потім через скасування самих іспитів. У Фінляндії не існує зовнішніх стандартизованих тестів, спрямованих на порівняння учнів або закладів загальної середньої освіти, і більшість відгуків викладачів відбуваються в оповідній формі, в яких визначається прогрес учнів в освітньому процесі. При цьому окремі учні оцінюються за допомогою тестів, побудованих на базі завдань відкритої форми, наприкінці закінчення другого і дев'ятого класів для отримання додаткової інформації для розробки навчальних

програм і визначення розмірів інвестицій в заклади загальної середньої освіти. Акцент робиться на використанні отриманої інформації для управління процесом освіти і вирішення проблем, ніж чим для покарання. Незважаючи, на супротив тих, хто звик до зовнішнього тестування, як засобу звітності, використання у Фінляндії шкільних, особистісно-орієнтованих відкритих завдань, які вбудовані в навчальні програми, часто підноситься як важливий аргумент успіху країни на міжнародних іспитах.

Запровадження системи внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти вимагає удосконалення відповідних технологій, які забезпечують реалізацію названої системи. Виходячи з того, що кожне дослідження в галузі оцінювання якості освіти ґрунтується на певних технологіях педагогічного оцінювання, варто запропонувати такі методики внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти, які адекватні сучасним технологіям досліджень рівня якості освіти, та забезпечують таку організацію процедур контролю та оцінювання, які надають можливості опрацювання та інтерпретації стандартизованих методів вимірювання якості освіти на основі тестових технологій.

Результати внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти, в основу якого покладено технологічно досконалі стандартизовані процедури вимірювання на основі тестових технологій, сприятимуть поліпшенню якості загальної середньої освіти, спонукатимуть до прогнозування розвитку системи освіти на локальному рівні її функціонування, можуть бути покладені в основу прийняття ефективних управлінських рішень щодо подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу як у окремому закладі освіти, так і системи освіти в Україні.

Недостатня розробленість питання щодо організаційних форм, процедур та ресурсного забезпечення систем внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти не дозволяє повною мірою реалізувати на практиці запровадження в Україні такої системи, яка відповідає сучасним вимогам та основним світовим тенденціям в галузі освітніх систем оцінювання.

РОЗДІЛ 1

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК САМООЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(Лукіна Т. О.)

1.1. Самооцінювання якості освіти закладу освіти: зміст поняття та причини виникнення

Для з'ясування сутності поняття самооцінювання закладу освіти, зокрема загальної середньої (далі – ЗЗСО), та розкриття причин виникнення такого виду оцінювання варто поетапно дати відповіді на низку запитань.

Що таке самооцінювання та як воно пов'язане з оцінюванням?

Розвиток будь-якої системи, організації, особистості передбачає необхідність періодичного огляду пройденого шляху, з'ясування допущених помилок, порівняння досягнутого результату з поставленими цілями та витратами (ресурсів, часу, емоцій тощо), на основі чого формується певне уявлення, судження про успішність або неуспішність цього процесу.

Оцінювання, як систематичний і системний процес формулювання певного судження (або висновку), спрямовано на з'ясування того, що робиться, як робиться та який результат у контексті його вартості (значущості), цінності, тривалості отримання та вагомості впливу на об'єкт досягається.

Процес оцінювання здійснюється на основі аналізу різноманітної інформації про об'єкт оцінки з метою розуміння характеру, причин і глибини змін, що відбуваються, у порівнянні з певними стандартами, нормами, подібними ситуаціями, попередніми результатами тощо. Оцінювання є ключовим інструментом управління, який характеризується систематичністю і спрямований на визначення гідності, цін-

ності, вартості або значущості процесу реалізації та/або результатів ініціативи, програми чи політики з метою навчання чи підвищення ефективності. В основу розуміння сутності оцінювання покладено принципи: систематичності, орієнтації на визначення цінності, ефективності використання та своєчасності проведення.

Оцінювання є важливою складовою процесу підзвітності. Процедурно оцінювання виступає процесом збору доказів того, наскільки були досягнуті чи не досягнуті поставлені цілі. Сформульовані на підставі проведеного оцінювання висновки мають містити характеристику отриманих уроків і складати основу для вироблення й ухвалення рішень про подальшу діяльність. Самооцінювання виступає різновидом оцінювання як певного виду діяльності, яке, серед інших, знайшло широке застосування у галузі освіти.

Фахівці виокремлюють різні види оцінювання в освіті:

- *за суб'єктом його реалізації* (внутрішнє та зовнішнє; експертне, самооцінювання, взаємооцінювання);
- *за часом реалізації* (вхідне, поточне, проміжне, підсумкове);
- *за ступенем мінімізації впливу на результат різних чинників* (об'єктивне, необ'єктивне, упереджене, неупереджене);
- *за метою реалізації* (сертифікаційне, діагностичне),
- *за основою для винесення судження* (критеріальне, нормативне) та інші.

Якщо оцінювач є стороннім по відношенню об'єкта оцінювання (закладу освіти, його керівника вчителя або учня) спеціально уповноваженим на проведення оцінювання та формулювання висновку, – оцінювання буде *зовнішнім*. Якщо ж в ролі оцінювача виступає керівник закладу та його колектив, – оцінювання є *внутрішнім*. У такому випадку процес оцінювання називають *самооцінюванням* закладу освіти.

Для розуміння сутності та змісту самооцінювання якості освіти у ЗЗСО велику роль відіграє концептуальне осмислення основного призначення, можливостей і ролі цього механізму в забезпеченні та поліпшенні якості освіти. Будь-яке оцінювання ЗЗСО проводиться з метою визначення досягнутого рівня реалізації тих чи інших процесів, з'ясування переваг і недоліків у його функціонуванні. Проте, у залежності від того, яка саме інформація збиралася і наскільки ґрунтовно вона була проаналізована, сформульовані висновки будуть поверховими та малокорисними для поліпшення ситуації у школі, або ж глибоки-

ми, що містять оцінки основних чинників впливу та конструктивні поради щодо побудови стратегії розвитку закладу освіти. Можливі наступні підходи до тлумачення сутності самооцінювання закладу освіти.

У межах першого підходу шкільна самооцінка розглядається як інструмент для вимірювання рівня задоволеності здобувачів освіти освітніми послугами. Це суттєво спрощує зміст поняття самооцінювання закладу освіти, переводить його у площину псевдо-ринкових механізмів управління освітніми системами і фактично не надає корисної для розвитку ЗЗСО інформації.

Другий, найбільш поширений, підхід у тлумаченні змісту поняття самооцінювання фокусує увагу на вимірюванні шкільних результатів (успішності здобувачів, здобутків вчителів). У цьому випадку самооцінювання подається як певний процес перевірки, що реалізується в межах забезпечення якості освіти.

Третій підхід подає зміст поняття самооцінювання як систематичного і системного процесу, що передбачає проведення циклічних дій (цілепокладання, планування, оцінка перспектив, визначення дій з поліпшення й виправлення ситуації) і який орієнтований на дослідження внутрішніх процесів у школі, виявлення й оцінку чинників впливу, з'ясування залежностей і відмінностей між досягнутими результатами в різних групах респондентів. У цьому випадку розуміння сутності поняття самооцінювання ЗЗСО і побудова відповідної системи внутрішньої оцінки якості освіти у закладі фактично ідентичні визначенню змісту і структури системи забезпечення якості освіти (Hofman R., Dijkstra, Hofman H., 2009).

Отже, *самооцінювання закладу освіти* варто розглядати як певний комплекс систематичних і системних процедур, своєрідний інструмент внутрішнього контролю й забезпечення якості освіти, за допомогою якого визначається причина і розраховується величина невідповідності досягнутих результатів запланованим показникам і цілям розвитку, вагомість впливу тих чи інших чинників, ставлення учасників освітнього процесу до певних змін, досягнень, нововведень, сприйняття власної компетентності, рівня готовності тощо (Лукіна, 2023d).

На що спрямоване самооцінювання якості освіти у ЗЗСО?

Об'єктами оцінювання виступають різні складові освітньої системи, її процеси та результати. На інституційному рівні (рівні окремого

закладу освіти, зокрема ЗЗСО) увага оцінювача зосереджується на розгляді якості, цінності, результативності функціонування самої освітньої установи, її педагогічного персоналу, результатів навчання здобувачів освіти, а також ефективності лідерства (керівництва) та управління. Предметом оцінювання можуть виступати також і інші процеси, зокрема, кооперація з іншими освітніми закладами, органами місцевої влади, громадськістю, батьками; особливості та ефективність професійного спілкування, побудова відносин з партнерами, спонсорами, стейкхолдерами; участь у різноманітних проектах і змаганнях; експериментальна і творча діяльність та багато іншого.

Чим вирізняється самооцінювання якості освіти ЗЗСО?

Відмінною ознакою самооцінювання ЗЗСО є те, що цей процес ініціюється і реалізується самою школою. Для його реалізації ретельно відібрані учасники здійснюють систематичний опис та оцінку функціонування школи з метою ухвалення рішень або ініціатив для загального розвитку школи та шкільної політики (Van Petegem, 2005, с. 104). Шкільне самооцінювання у сучасній його інтерпретації виступає основним, ключовим механізмом, що забезпечує шкільний розвиток. Завдяки посиленню децентралізації управління та автономії школи не лише несуть більшу відповідальність за якість освіти, але й мають більше свободи для адаптації рішень відповідно до контексту свого закладу (European Commission, 2018a).

Проведення самооцінювання школи передбачає здійснення рефлексивного внутрішнього огляду закладу освіти на основі спільних дій та активного включення до процедур збору, аналізу та обговорення інформації всіма учасниками освітнього процесу та зацікавленими особами (організаціями, установами, спільнотою).

Самооцінювання закладу освіти є комплексним процесом планованого, систематичного і структурованого збору і аналізу даних за різними напрямками діяльності школи, а також їх подальшої інтерпретації з метою отримання уявлень про наявну в освітній установі ситуацію або звіту про досягнуту якість та ефективність роботи. Обов'язковою вимогою щодо проведення самооцінювання є долучення великої кількості різних груп зацікавлених осіб і використання отриманих висновків для розробки стратегії та плану діяльності, спрямованих на поліпшення ситуації та запровадження інновацій у визначених галузях (Price & Weatherby, 2018, с. 413).

Ключову роль у реалізації самооцінювання ЗЗСО відіграє рефлексія, як певний розумовий процес, спрямований на пізнання, критичне осмислення й аналіз результатів як власної (особистісної) діяльності усіх учасників освітнього процесу, так і результатів діяльності усього закладу освіти. Саме рефлексія на підставі зібраної інформації дає можливість визначити цілі розвитку особистості та ЗЗСО, а також сформулювати конкретні завдання щодо поліпшення ситуації, які будуть віддзеркалювати унікальний контекст конкретної школи та її персоналу, спиратися на приховані та явні переваги і недоліки, слабкі й сильні риси, внутрішні мотиви і спонукання людей до дій. Ефективність і дієвість процесу рефлексії значною мірою залежить від рівня професійної компетентності керівника і педагогічного персоналу закладу освіти, ступеня їх вмотивованості (Лукіна, 2022f) та готовності піддати критиці (самокритиці) досягнуті результати діяльності, у тому числі й власні досягнення. У ході проведених досліджень було, що оцінки керівниками ЗЗСО очікуваних перспектив, змін від реалізації процедур самооцінювання школи, а також якості реалізації різноманітних складових освітніх та управлінських процесів (зокрема, досягнутого стану функціонування закладу та якості освіти, результативності професійної діяльності вчителів, ефективності управління закладом та досконалості власної управлінської компетентності й практики, якості навчальних результатів учнів тощо) значною мірою відрізняються від особистісно-демографічних характеристик (віку, статі) керівника (Лукіна, 2023а; 2023с), його соціального статусу (посади) (Ляшенко та ін., 2012; 2019; 2022с; 2022е; 2023b) та професійних здобутків (стажу роботи, наявності спеціальної освіти та ін.) (Лукіна, 2022а).

Таким чином, основною ціллю самооцінювання є отримання надійної інформаційної основи для фіксації слабких позицій і переваг та визначення подальших перспектив розвитку закладу, удосконалення професійних якостей і компетентностей персоналу, підвищенні його зацікавленості й відповідальності за результати освітньої діяльності, забезпечення й поліпшення якості освіти.

Які процеси та явища сприяли впровадженню механізмів і процедур самооцінювання закладів освіти?

Основними причинами запровадження механізмів внутрішньої оцінки закладів освіти та проведення процедур самооцінювання якості освіти було спричинено наступними процесами (рис. 1.1):



Рис. 1.1. Причини запровадження самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗСО

- прискорення та поглиблення процесів змін в освітньому та оточуючому середовищах, проникнення бізнес-технологій в управлінські процеси закладів освіти, що проявилось у переході до так званого управління змінами. Зазначені процеси були зумовлені зменшенням стабільності функціонування школи через посилення змін у вимогах суспільства і здобувачів освіти до цілей освіти та її змісту, способах організації та реалізації навчального процесу, освітніх технологіях, правовому регулюванні відносин між суб'єктами освітнього процесу тощо;
- посилення фінансової, академічної (освітньої), кадрової та інших автономій закладів освіти, що сприяло урізноманітненню освітніх і навчальних програм, методик викладання, а також можливості отримувати додаткові вигоди, пов'язані з розвитком освітнього середовища закладу освіти;
- формування конкурентного середовища у сфері освіти завдяки появі великої кількості закладів освіти та, як наслідок, необхідністю для кожного з них знайти свої переваги. Додатковим стимулом для посилення конкурентності освітнього середовища слугувало, з одного боку, – зростання ролі освіти особистості в підвищенні соціального статусу, отриманні випускниками прибутків та економічної вигоди, а з іншого – оптимізація мережі закладів освіти і намагання їх колективів поліпшити якість освітніх послуг задля збереження освітньої установи;
- глобальна переорієнтація суспільного та економічного життя на процеси забезпечення та управління якістю, що проявилось у ство-

ренні технологій та систем TQM (Total Quality Management) і супроводжувалося проникненням концепції планування, забезпечення та управління якістю в усі сфери життєдіяльності людини, в тому числі й в освітню. Як результат, у сфері освіти зусилля було спрямовано на розробку чітких, доступних для вимірювання показників якості та відповідних технологій їх вимірювання (Ляшенко та ін., 2017, с. 8-43), а також залучення усіх учасників освітнього процесу та зацікавлених осіб до процедур визначення, забезпечення, підтримки та поліпшення якості освітніх послуг та результатів освітньої діяльності.

Які функції виконує самооцінювання ЗЗСО?

Зібрана в ході процедур самооцінювання інформація дає можливість використовувати її для поліпшення якості освіти та сприяння розвитку ЗЗСО. Таким чином, самооцінювання виконує низку функцій, а саме:

- інформаційну (отримання поточної та підсумкової інформації про досягнуті результати своєї професійної та навчальної діяльності, встановлення фактичного стану реалізації освітньої діяльності та рівня якості освіти в ЗЗСО);
- контрольно-діагностувальну (виявлення та аналіз досягнутих результатів і недоліків, проблем, загрозливих ситуацій під час реалізації основних видів діяльності в ЗЗСО);
- орієнтувальну (виявлення напрямів і способів поліпшення результатів функціонування закладу освіти);
- коригувальну (надання інформації для внесення змін, виправлення помилок, відхилень від запланованих результатів, вимог, стандартів), прогностичну (визначення перспектив розвитку і планування подальших результатів);
- стимулювальну (спонукання учасників освітнього процесу до особистісного зростання та професійного вдосконалення, що сприятиме розвитку ЗЗСО та поліпшенню якості освіти);
- розвивальну (розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей, навичок оцінювання тощо).

Отримані результати самооцінювання закладу освіти мають досить широку сферу застосування як в адміністративній діяльності керівника, так і в педагогічній (освітній) діяльності вчителя. Так, результати самооцінювання виступають основою для:

- формування висновку за результатами самообстеження діяльності школи перед проведенням атестації, зовнішньої перевірки (інституційного аудиту);
 - самоаналізу діяльності керівника закладу освіти при проходженні ними атестації (або виборів);
 - вироблення стратегії розвитку та складання річного плану роботи школи;
 - підготовки щорічної публічної доповіді школи;
 - визначення структури старшої профільної школи;
 - підготовки щорічного звіту закладу освіти перед засновником, піклувальною радою, органом управління освітою тощо).

Які умови потрібно забезпечити для успішної реалізації самооцінювання якості освіти у ЗЗСО?

Експерти Європейської комісії у своєму звіті зазначають, що ключову роль у цьому процесі відіграють такі моменти (European Commission, 2020a):

- лідерство керівника школи, його здатність мотивувати і залучати педагогічний персонал школи, громадськість, учнів і батьків у процес самооцінювання закладу освіти, забезпечити дотримання етичних норм спілкування, повноцінну та конструктивну взаємодію всіх учасників;
 - усвідомлення педагогічним колективом, директором школи, батьками важливості забезпечення об'єктивності та самокритичності при проведенні самооцінювання шкільних процесів і власних здобутків;
 - вмотивованість учасників освітнього процесу та їхня здатність збирати, опрацьовувати, інтерпретувати та використовувати якісні та кількісні дані для створення цілісного уявлення про досягнуту якість освіти у ЗЗСО;
 - всебічне заохочення учасників освітнього процесу до співпраці як всередині школи, так і між школами, з науковими спільнотами, дослідниками для удосконалення власних навичок проведення педагогічних вимірювань і самооцінювання;
 - здатність педагогічного персоналу та всіх стейкхолдерів максимально використовувати отримані в ході самооцінки дані та результати аналізу для визначення життєво важливих цілей і розробки чітких стратегій розвитку школи;

- ступінь підтримки (правової, методичної, консультативної, експертної) всіх зацікавлених у забезпеченні якості освіти у ЗЗСО політиками, представниками системи управління освітою, місцевою владою.

Як можна використати інформацію, що зібрана під час самооцінювання ЗЗСО?

Дослідники виокремлюють такі види її використання:

- інструментальне, яке є «найбільш поширеним, визнаним і вивченим методом оцінювання» (Nunneley, King, Johnson, Pejsa, 2015). Воно засноване на використанні зовнішніх оцінок закладів освіти. Його результатом найчастіше стають зміни в політиці, у способах і змісті підготовки вчителів, поширення нових практик в управлінні та викладанні, поліпшення методик оцінювання й самооцінки та ін.;

- концептуальне, яке стосується тих ситуацій, коли результати оцінювання поступово змінюють розуміння людини, її ставлення до тих чи інших процесів і явищ, але при цьому не впливають безпосередньо на її рішення або конкретні дії (Weiss, 1998);

- переконання, яке передбачає використання результатів оцінювання як способу спонукання до дій, для впливу на усталені думки або позиції інших членів колективу школи відповідно до бачення ситуації переконуючим. Практика свідчить про те, що найчастіше з такою метою використовують зовнішні негативні оціночні судження щодо загальної успішності учнів (Penninckx, Vanhoof, De Maeyer, Van Petegem, 2016)

- підкріплення, що передбачає використання позитивних даних, в основному зовнішніх оцінок, для посилення наявних переваг і сильних рис школи. Даний вид використання оціночної інформації передбачає неявний, певною мірою прихований, вплив на емоційну складову особистості людини, що спонукає її на практичні дії (закріплення набутого передового досвіду, подальше удосконалення методики, втілення певних педагогічних новацій тощо) (Penninckx, Vanhoof, De Maeyer, Van Petegem, 2016);

- адміністративне, що означає можливість застосування певних результатів самооцінювання закладу освіти при:

- написанні щорічного звіту установи перед засновником (піклувальною радою, органу управління, громадськістю тощо);

- підготовці щорічної публічної доповіді керівника закладу;

- формуванні річного плану роботи ЗЗСО;

- проведенні самоаналізу діяльності керівників освітніх установ при проходженні ними атестації (виборів);
- самообстеженні діяльності закладу освіти під час підготовки та проведення атестації закладу (інституційного аудиту тощо);
- проведенні атестації вчителя, винесенні рішення про зміну умов оплати його праці тощо.

Чому самооцінювання має велике значення для розвитку ЗЗСО?

Самооцінювання ЗЗСО як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти, передбачає не лише комплексний процес планомірного і систематичного збору даних за різними напрямками діяльності освітньої установи. Його основна користь та переваги полягають у тому, що цей процес торкається діяльності та поведінці практично усіх учасників освітнього процесу, а саме:

- Зібрана під час самооцінювання інформація піддається критичному аналізу (і самоаналізу) всіма членами колективу (Price, Weatherby, 2018, с. 413). Велике значення для забезпечення достовірності й надійності інформації, що збирається в ході інституційного (внутрішнього) моніторингу якості освіти у ЗЗСО, мають питання, пов'язані з виробленням методології дослідження, визначенням переліку показників і критеріїв оцінювання досягнутої якості освіти (Ляшенко та ін., 2011, с. 44-68), вибором відповідних методів і правил збору та обробки статистичних даних (Ляшенко та ін., 2012, с. 28-92). Її інтерпретація, виявлення факторів та оцінка їх впливу на наявну ситуацію у закладі освіти мають безпосереднє значення для інституційного розвитку (Лукіна, 2006) та індивідуального вдосконалення педагогів тому, що не лише приймаються учасниками освітнього процесу і усіма зацікавленими особами до відома, а й покладаються в основу вироблення плану дій, спрямованих на усунення цих негативних чинників і збереження та посилення позитивних надбань.

- Самооцінювання ЗЗСО допомагає кожному члену шкільного колективу та всім долученим зацікавленим особам усвідомити свою роль і свій внесок у досягнення спільних цілей розвитку, оцінити власні помилки та успіхи, дає можливість виявити недоліки, слабкі моменти, допущені помилки та з'ясувати, яким чином і якою мірою було досягнуто поставлені цілі (Лукіна, 2004, с. 1–15). Інакше кажу-

чи, самооцінювання школи передбачає проведення рефлексивного аналізу, спрямованого на виробленні плану дій, ефективність якого повною мірою залежить від повноти, достовірності та унікальності в контексті конкретної школи зібраної інформації.

У чому недоліки механізмів самооцінювання ЗЗСО?

Однак, незважаючи на такі очевидні переваги і значну користь процедур самооцінювання якості освіти для розвитку ЗЗСО, а також поширеність різних організаційних моделей його реалізації у переважній більшості країн світу, на сьогодні спостерігається певною мірою обмежене впровадження їх у практику, а безпосередній позитивний вплив на успішність навчання часто не знаходить підтвердження. Відповідь на це запитання пов'язана з пошуком слабких місць у процедурах самооцінювання ЗЗСО та оцінкою ризиків її застосування без відповідних урівноважувальних механізмів.

Так, в результаті численних досліджень у багатьох європейських країнах з'ясовано, що:

- у колективах шкіл в цілому фактично відсутня належна професійна культура оцінювання як результатів діяльності школи, так і результатів професійної та навчальної праці вчителів та учнів (Gaertner, Wurster, Pant, 2013; Hofman R., Dijkstra, Hofman H., 2009; McNamara et al., 2011), що стає причиною обмеженого використання процедур самооцінювання якості освіти закладів;
- сприйняття багатьма вчителями процедур внутрішньої оцінки закладу освіти як завдань, що мають реалізовуватися лише управлінською структурою в межах виконання нею функцій менеджменту, що не несе безпосередньої користі для їх (вчителів) професійної діяльності, особистісного розвитку та безпосередньої роботи з учнями в класі (Schipor, 2021);
- основною рушійною силою у розвитку внутрішніх механізмів забезпечення якості освіти та проведення процедур самооцінювання якості освіти в ЗЗСО у переважній більшості випадків виступають керівники цих закладів, які змушені під тиском шкільної інспекції (а також засновників шкіл та місцевих шкільних рад) забезпечити подальше функціонування закладу освіти;
- шкільна організаційна культура як система відносин, норм, правил, цінностей, мотивів, способів спілкування, традицій, що сфор-

мувалися в закладі освіти в більшості випадків має так званий інтровертний характер, що проявляється у неготовності членів шкільного колективу до взаємодії, спілкування з більш широким зовнішнім середовищем (Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven, Buvens, 2009) та до оприлюднення результатів самооцінювання власної професійної діяльності та закладу освіти в цілому;

- нестача в керівників та вчителів ЗЗСО необхідних дослідницьких навичок (Medley & Coker, 1987), що проявляється у незадоволеності педагогів результатами вимірювань та у посередніх звітах про результати самооцінки (Blok, Sleegers, Karsten, 2008).

На успішність реалізації процесів самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів освіти чинять вплив різноманітні фактори, серед яких: ступінь залученості педагогічного персоналу й зацікавлених осіб до різноманітних процедур внутрішньої оцінки, активність і зацікавленість учасників освітнього процесу в розвитку закладу освіти, рівень професіоналізму та професійної компетентності педагогів, їх індивідуальні особливості, соціальний статус та відмінності сприйняття й ставлення до нововведень та багато іншого.

Найбільш вагомою причиною, яка лежить в основі виявлених недоліків і проблем реалізації процедур внутрішньої оцінки в системі середньої освіти у багатьох країнах світу є відсутність у вчителів і керівників шкіл зацікавленості у проведенні подібних досліджень, що зумовлено нерозумінням ними користі результатів самооцінювання закладу освіти і власної професійної діяльності для особистого удосконалення та розвитку школи. Відсутність (або недостатність) безапелюсних аргументів та яскравих доказів безпосереднього позитивного впливу наслідків самооцінювання якості освіти й освітньої діяльності на особистий професійний успіх педагогів і поліпшення результатів успішності учнів негативним чином відбивається й на формуванні в учителів і керівників шкіл внутрішніх мотивів і стимулів до опанування необхідними навичками дослідницької діяльності (розробки інструментарію, математико-статистичної обробки результатів емпіричних досліджень тощо) та підвищення рівня професійної компетентності, а також і на бажанні витримувати підвищене навантаження.

1.2. Історія та особливості становлення внутрішніх систем контролю та оцінювання закладу середньої освіти

Як трансформувалися з часом системи оцінювання якості освіти в європейських країнах?

Упровадження різноманітних механізмів і процедур оцінювання результатів роботи шкіл у світі має доволі довгу історію. Ідея оцінювання результатів діяльності закладів середньої освіти пов'язана з такими процесами і явищами (Ehren & Baxter, 2020):

- перехід від елітарної до масової шкільної освіти;
- створення муніципальних (державних) закладів освіти, що призвело до необхідності контролю за їх ефективністю, насамперед, витрачання коштів та інших ресурсів;
- вироблення централізованих спільних вимог (правил, стандартів) до результатів навчання та функціонування шкіл.

Це призвело до того, що перші моделі оцінювання діяльності шкіл передбачали створення спеціальних наглядових органів з функціями зовнішнього контролю та оцінювання, так званих шкільних інспекцій за діяльністю закладів середньої освіти. Наприклад, у багатьох країнах Європи та світу, зокрема в англійських, ця система відома як Ofsted. Поширення цієї системи зовнішньої оцінки країнами світу збагатило її первинну модель різноманітними модифікаціями, однак основна ідея збереглася.

Яскравими прикладами країн з потужними системами зовнішнього контролю та оцінки, становлення яких розпочалося у середині XIX століття, є Швеція, Ірландія, Велика Британія (зокрема, Англія) (McNamara et al., 2011; Schildkamp & Visscher, 2010).

Досвід Швеції. У Швеції з метою посилення відповідальності місцевих платників податків у 1858 році було започатковано Державну шкільну інспекцію, яка є однією із найстаріших у світі. Одним із завдань створення шкільної інспекції було намагання примусити місцевих платників податків і муніципалітети приділяти більше уваги запитам і потребам обов'язкової початкової освіти, саме тому в перші роки свого існування інспекція активно підтримувалася вчителями початкових шкіл. Однак, невдовзі запроваджене жорстке фінансове

та адміністративне централізоване державне управління шкільною освітою фактично нівелювало значення й роль інспекції.

У 1990-і роки розпочалися процеси децентралізації управління, маркетизації освіти, що призвело до закриття шкільних інспекцій та посилення уваги до започаткування процедур самооцінювання (self-assessment) закладом середньої освіти результатів своєї діяльності.

Однак, з 2007 року Швеція повертається до жорсткого централізованого управління школами (Kemethofer, Gustafsson, Altrichter, 2017), що супроводжується підвищенням ролі підзвітності та оцінки, яка орієнтувалася на реалізацію суто наглядових і контрольних функцій. При цьому країна не відмовилася від проведення самооцінювання в школах і розглядала його як засіб, який стимулює роботу педагогічного колективу. В основу цієї реформи було покладено завдання посилення відповідальності закладів освіти за досягнення цілей освіти, що визначені державою, та забезпеченні систематичності якісної роботи (Hanberger, Carlbaum, Hult, Lindgren, Lundström, 2016, p. 349–371). Дане рішення було зумовлене невдоволенням вчителів результатами національних тестів, які, на їхню думку, були надто м'якими (Lika för alla?, 2012; Gustafsson, Erickson, 2013, p. 69–87), а також прагненням педагогічної громадськості ліквідувати зростаючі відмінності у якості освіти, що реалізовувалася в різних школах, як наслідок вибору закладом освіти власної стратегії розвитку та неспроможністю окремих муніципалітетів забезпечити ефективний контроль і оцінювання досягнутих результатів (Likvärdig utbildning i svensk grundskola, 2012; OECD, 2019; Survutaitè et. al., 2015).

Таким чином, Швеція належить до країн, у якій модель зовнішнього контролю та зовнішньої оцінки (external assessment) закладів системи загальної середньої освіти, має так звані «високі ставки» (Kemethofer, Gustafsson, Altrichter, 2017).

Досвід Великої Британії. У Великій Британії система самооцінювання закладів освіти набула поширення у 80-х роках ХХ століття. Концептуальну основу такого оцінювання склала ідея про корисність запровадження конкуренції між школами, яка, на думку основоположників, мала виступати в якості зовнішнього стимулу до вдосконалення закладами освіти способів організації освітнього процесу, поліпшення результатів навчання учнів, розвитку системи адміністрування, удосконалення вчителями професійних знань і навичок. Однак, незважаючи

на спільну загальну тенденцію у процесах реалізації процедур оцінювання освіти на територіях різних суб'єктів Об'єднаного Королівства, досвід Шотландії суттєво відрізняється від англійської практики. Під впливом громадськості у Шотландії вдалося зберегти самобутність шотландської системи освіти та автономію досвідчених вчителів, унікальність кожного закладу школи, максимально зменшити конфронтацію між зовнішньою – external assessment (Ofsted) і внутрішньою – internal assessment оцінками та посилити увагу до розвитку механізмів самооцінки шкіл (Croxford, Shaik, Grek, 2009). У межах даної концепції велика відповідальність за забезпечення умов і дотримання вимог щодо якості освіти покладалась також на місцеву владу.

Досвід Ірландії. В Ірландії в 1999 році в країні було запроваджено нову систему оцінки шкіл, що отримала назву Whole-School Evaluation – WSE. Саме ця система заклала основи запровадження процедури самооцінювання школи, відомої як SEE – school self-evaluation (Brown, 2013). Однак, втілити цю ідею в життя повною мірою завадили різні обставини, зокрема: недостатня обізнаність педагогів з процедурами збору й аналізу інформації та відсутність необхідних методичних посібників, характер і спрямованість тренінгів, що проводилися спеціальними службами органів центральної влади (Департаментом освіти і навичок) та ін. Саме тому з 2012 року всіх викладачів шкіл в Ірландії зобов'язали опанувати навички із самооцінювання та співпраці зі спеціально створеною державною службою у сфері освіти з питань покращення школи («Погляд на нашу школу, допомога у самооцінці в Школи») (Brown et. a l., 2021).

Досвід Австрії. В Австрії становлення механізму оцінювання результатів діяльності шкіл також розпочиналося зі створення системи шкільної інспекції, але модель її реалізації відрізняється від тих, що були розглянуті вище. Основна відмінність полягала у більш м'якому впливі на закладі освіти, уважливому ставленні до оцінки самою школою результатів своєї діяльності. Сьогодні в Австрії діє модель шкільної інспекції, яка не використовує порогові значення для розподілу шкіл на групи в залежності від їх ефективності, не застосовує тиску або штрафних санкцій у разі отримання школою не дуже схвальних висновків. Діяльність цих інспекцій спрямована на сприяння поліпшенню якості освіти шляхом надання допомоги (консультативної, методичної) та підтримки школи та її педагогічного колективу з метою

виявлення й з'ясування наявних проблем, а також пошуку способів їх вирішення. За результатами таких перевірок директор школи розробляє план розвитку закладу освіти, який виступає в ролі своєрідної угоди між школою та інспекцією (Altrichter, 2017; Altrichter, Kemethofer, Schmidinger, 2013). Отже, австрійська модель є прикладом зовнішньої оцінки з так званими «низькими ставками».

Досвід Фландрії. У Фландрії ухвалений у 1991 році закон уряд встановив цільові показники та цілі розвитку освіти. Згідно з цим законом шкільна інспекція повинна була перевірити ступінь досягнення цілей не лише за відповідними показниками з кожного предмета (предметної галузі), а й міжпредметні здобутки, яких освітні установи прагнули реалізувати. Закон встановлював чітку різницю між оцінкою, що була отримана в результаті проведеного шкільною інспекцією моніторингу системи освіти, та оцінкою шкільних установ за допомогою спеціальних мережевих служб педагогічної підтримки. У такий спосіб шкільна інспекція не лише здійснювала суто контролюючі функції та отримувала можливість дослідити досить широку палітру процесів і явищ у закладі освіти, наприклад, таких як: шкільний клімат, відносини між різними групами учасників освітнього процесу, інфраструктуру та інші, а й заохочувала школи до проведення самооцінювання як до процедури підготовки до проходження зовнішньої перевірки та всіляко сприяла підвищенню культури самооцінювальної діяльності педагогів (Verhoeven, Dom, 2002, p. 214).

Досвід Франції. Франція довгий час була країною з сильно розвинутою централізованою системою управління системою середньої освіти. Однак, на рубежі ХХ-ХХІ століть почали активно розвиватися процеси децентралізації управління освітою, заклади освіти набували ознак автономії щодо організації освітньої діяльності та вирішення нагальних проблем. Саме тому з метою створення інструменту, який би забезпечував можливість реалізації принципу академічної автономії та процедур самооцінювання досягнутої якості освіти в освітніх закладах був розроблений Qualéduc – специфічний підхід, який сприяв залученню усього колективу закладу освіти до аналізу й осмисленню ситуації та вироблення спільних дій, спрямованих на поліпшення результатів освітньої діяльності. Даний підхід спочатку був розроблений для закладів професійної освіти, але згодом адаптований до закладів системи середньої освіти, а також до інклюзивної школи. Qualéduc є частиною

європейської еталонної системи забезпечення якості у системі освіти та професійного навчання, створеної за рекомендацією Європейського парламенту та Ради у 2009 році (Ministry of Education and Culture, 2012).

Досвід Нідерландів. Нідерланди, як і більшість європейських країн, пішли шляхом побудови такої системи нагляду за якістю освіти у школах, яка сприяє максимальному розвитку систем самооцінювання закладу освіти та посиленням відповідальності за результати діяльності школи місцеві шкільні ради та керівництво самої школи. На законодавчому рівні визначено, що кожна місцева шкільна рада має створити відповідну наглядову раду, відповідальну за проведення школою моніторингу якості освіти, результати якого виступатимуть основою для відстеження успіхів та невдач освітнього закладу. Запроваджена модель самооцінювання передбачає встановлення постійного діалогу з різними зацікавленими сторонами, насамперед, батьками та місцевою громадою (Van der Bij, Geijsel, ten Dam, 2016, p. 43).

Досвід Фінляндії. Механізм оцінювання якості освіти у Фінляндії концептуально відрізняється від тих, що реалізуються в інших країнах тим, що в результаті проведеної наприкінці 90-х років ХХ століття реформи країна відмовилася від будь-яких зовнішніх інспекцій шкіл, а основний акцент у проведенні перевірок результатів функціонування шкіл та оцінці якості освіти був перенесений на рівень місцевих адміністрацій (муніципалітетів) і сам заклад освіти. Відповідно зросла увага до якості проведення процедур самооцінювання учня, вчителя і школи у цілому (Webb, Vulliamy, Häkkinen, Hämäläinen, 1998).

Механізм самооцінювання закладом освіти результатів свого розвитку заснований на процесах критичного самоаналізу та осмислення вчителем результатів своєї діяльності. Така практика свідчить про дуже високий рівень професіоналізму педагога, з одного боку, а з іншого, – високий рівень довіри до його професійної компетентності та відповідальності з боку держави, органів управління освітою та місцевої громади. Раз на три роки проходить комплексне опитування учнів, вчителів та батьків про школу, ставлення до неї, до освітнього процесу тощо. Кожного року директор виносить на обговорення питання, пов'язані з осмисленням сутності різних видів оцінок (формувальна, самооцінка, підсумкова, національна, що реалізується у вигляді національних тестів, порівняльна оцінка школи по відношенню з іншими тощо) та важливості оцінювання загалом як виду діяльності (Voogt, Kasurien, 2005).

У 1993 році Національна рада з освіти запустила проект із розробки механізмів шкільної самооцінки та визначення передових практик. Мета проекту полягала у виробленні моделей самооцінювання якості освіти для різних типів освітніх закладів: загальноосвітньої школи, загальноосвітньої гімназії, закладів професійної освіти та навчання дорослих. Відповідно до цього школи формували відповідну шкільну культуру, провідними принципами якої стали самооцінка, спілкування між усіма учасниками освітнього процесу, відкритість і колегіальність обговорення проблем та прийняття рішень (Voogt, Kasurien, 2005).

Завдяки сильній муніципальній та шкільній автономії, високої довіри до закладів середньої освіти суспільства загалом та місцевих громад, професіоналізму педагогічного персоналу і лідерства директорів шкіл, так звана місцева самооцінка закладу освіти стала основним компонентом національної системи оцінювання якості освіти у Фінляндії. Вона передбачає проведення оцінювання результатів діяльності закладу освіти, яке організує постачальник освітніх послуг (місцева влада, муніципалітет), та безпосередньо шкільну самооцінку (Basic Education Act, 2015). Постачальники освітніх послуг незалежні у своїй політиці проведення оцінки досягнутої якості освіти, мають право і можливість розробляти власні моделі внутрішньої оцінки результатів діяльності освітнього закладу. З метою надання середнім школам методичної допомоги у реалізації самооцінки Міністерством освіти і культури були розроблені критерії якості базової освіти (Morgan, Ramirez, 1983), які за своїм характером мають лише рекомендаційний характер. Зазначається, що близько 40 % постачальників освітніх послуг скористалися цими критеріями як інструментом для оцінювання досягнутої якості освіти (Arviainnilla luottamusta, 2017; Väättäinen, 2019).

Чому посилюється увага до розвитку й поширення інституційних механізмів самооцінювання закладами середньої освіти результатів своєї діяльності?

Поступово доволі жорсткий механізм зовнішнього контролю та оцінки шкіл у європейській і світовій системах освіти зазнав певних трансформацій. Цьому сприяли процеси гарантування державою та забезпечення високої якості освіти як системи, процесу і результату (Лукіна, 2008b), що сформувалися у другій половині ХХ століття, та фактично заклали основу для запровадження педагогічних вимірювань і

проведення систематичних моніторингових досліджень (Лукіна, 2008а; 2021а) на всіх рівнях: від локального до міжнародного. Якість освіти, якість результатів навчання та освітньої діяльності (Лукіна, 2021b) стають предметом уваги не лише з боку вчителя, але й директора, батьків, представників органів влади та громадськості. У цей час заклади освіти все більше і частіше стикаються з необхідністю вирішення нагальних проблем в умовах постійних соціальних та організаційних змін. Саме тому з 80-х років у європейських країнах починають активно розвиватися ідеї розширення автономії шкіл та збереження їх потенціалу. Зазначені процеси відобразилися також у змінах керівних принципів управління школою та її місії щодо забезпечення розвитку молодого покоління. Школу починають розглядати як первинну одиницю, основний осередок підвищення ефективності освіти (Devos, Verhoeven, 2003) як цілком самостійну організацію, що навчається і яка здатна до самооновлення відповідно до соціально-економічних, політичних та організаційних викликів (Leithwood, Leonard, Sharratt, 1998).

Зміни у підходах до організації шкільної оцінки, що проявилось у поступовому послабленні зовнішньої інспекції та посиленні уваги до розвитку інституційних механізмів самооцінювання закладами освіти результатів своєї освітньої та управлінської діяльності, зарубіжні дослідники пояснюють впливом різних чинників (Nachar, 2008), зокрема:

- скорочення можливостей зовнішнього нагляду через збільшення кількості шкіл і зменшення фінансування контролюючих органів, внаслідок чого проведення масових інспекції стало проблематичним;
- негативний (несприятливий) вплив зовнішньої оцінки на успішність учнів, моральний стан і відносини між учнями і вчителями, особливо у школах, які демонстрували високі результати;
- намагання знайти більш рентабельний і економічно вигідний спосіб фіксації досягнутих школами результатів розвитку та, водночас, перекласти частину відповідальності за реалізовану якість освіти на організацію, які надавали освітні послуги, на так званих «надавачів освітніх послуг»;
- посилення громадської активності, зростання ролі та впливу громад на вирішення питань облаштування свого життя, освіти та охорони здоров'я.

Збільшення прав шкіл щодо організації освітньої діяльності, – з одного боку, та підвищення відповідальності шкільного керівництва і педагогів, – з іншого, зумовили необхідність створення та використання

закладом освіти власних аналітичних інструментів та оціночних процедур, спрямованих на з'ясування сильних і слабких рис школи, вимірювання професійного (педагогічного та управлінського) потенціалу вчителів і керівників, оцінювання досягнутих результатів для більш точного й адекватного визначення цілей і стратегії розвитку закладу та способів їх досягнення. Увага політиків і дослідників зосереджується на питаннях важливості самообстеження закладом освіти результатів своєї діяльності, що, у свою чергу, передбачає створення систем так званого внутрішнього контролю якості освіти та проведення процедур самооцінювання закладу (Brown, McNamara, Ohara, O'Brien, Faddar, Young, 2018).

Від чого залежить успішність реалізації самооцінювання якості освіти школи?

Варто зазначити, що впровадження механізмів внутрішньої оцінки закладу освіти та процедур самооцінювання однаково схвально сприймалося колективами шкіл. Як свідчать численні дослідження зарубіжних вчених, на успішність втілення даної ідеї значною мірою впливають:

- національні традиції щодо функціонування освітніх систем;
- правова база (наприклад, юридичного визначення ступеня відповідальності та повноважень директорів закладів освіти і педагогічних колективів);
- обсяги та механізми фінансового забезпечення шкіл;
- культурно-етнічні характеристики суспільства;
- соціально-економічний стан країни;
- особливості й відмінності конкретних громад і педагогів (зокрема: рівень професійної компетентності керівництва та вчителів школи, вмотивованість їх щодо самовдосконалення і професійного зростання, наявність в них лідерських якостей, ступінь громадської активності батьків і місцевої громади, рівень економічного розвитку відповідної території, етнічні особливості, історичний досвід) та багато іншого.

Як відбувається становлення механізму внутрішньої оцінки ЗЗСО в Україні?

З набуттям незалежності в Україні почали розвиватися процеси, пов'язані з оцінюванням результатів функціонування освітніх систем від національного до інституційного рівня. Вирішення завдання становлення національної системи моніторингу супроводжувалося ак-

тивними процесами створення внутрішніх систем моніторингу якості освіти в закладах освіти, зокрема ЗЗСО, проведенням процедур збору інформації про наявні проблеми і результати навчання учнів, якість викладання та ін., спробами аналізу отриманих даних та їх використання у практичній діяльності (Лукіна, 2007; 2020, с. 128-158) задля забезпечення розвитку закладу освіти.

На жаль, далеко не всі практики реалізації внутрішнього моніторингу та процедур самооцінювання закладів освіти можна назвати вдалими, інструменти і методи валідними, результати достовірними, а висновки обґрунтованими, що зумовлено відсутністю в педагогів належних професійних навичок з проведення педагогічних вимірювань та інтерпретації результатів, достатнього часу на організацію і реалізацію таких досліджень, а також їх неготовністю до критичного осмислення висновків досліджень (Ляшенко та ін., 2014, с. 28-45; Лукіна, 2021с; 2022d).

Додаткові проблеми створювала також і невизначеність правового статусу результатів внутрішнього моніторингу. Проте поступово ситуація змінювалась на краще, чому сприяла поява численних освітніх програм, курсів, тематичних семінарів та методичних посібників, що пропонувалися на ринку освітніх послуг для педагогів, з проблем формування системи моніторингу якості освіти та проведення педагогічних вимірювань, у тому числі й самооцінювання закладу.

Як відомо, системи внутрішньої оцінки та внутрішнього моніторингу (або самомоніторингу) якості освіти, що почали розвиватися наприкінці минулого століття, розглядалися як ефективні інструменти управління якістю освіти на інституційному рівні, тобто рівні окремого закладу освіти (Лукіна, 2020, с. 115-125). Зазначені системи моніторингу забезпечували інституційні системи управління якістю освіти необхідною інформацією про особливості перебігу освітніх та управлінських процесів у ЗЗСО, результати досягнення поставлених цілей, давали можливість виявити чинники впливу та оцінити їх вагомість. Створення таких систем внутрішнього моніторингу формально декларувало прагнення поліпшити якість освіти в школах.

Ухвалений у 2017 році закон України «Про освіту» проголосив необхідність створення системи забезпечення якості освіти, метою розбудови та функціонування якої є: «гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою; постійне та послідовне підвищення якості освіти; допомога закладам осві-

ти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти» (Про освіту, ст. 41). Передбачалося, що однією із складових цієї системи стане так звана внутрішня система забезпечення якості освіти, зокрема загальної середньої, яка буде створена у кожному закладі освіти. Інформаційною основою внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО, фундаментом для формування висновків про досягнуті закладом освіти та учасниками освітнього процесу результати мали стати внутрішній моніторинг якості освіти і процедури самооцінювання закладу.

Функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні засноване на впровадженні фактично змішаної моделі, яка передбачає проведення як комплексної зовнішньої перевірки (інституційного аудиту) та «оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу загальної середньої освіти, які повинні забезпечувати його ефективну роботу та сталий розвиток» (Про повну загальну середню освіту, ст. 46), так і самооцінювання ЗЗСО.

У межах реалізації принципу академічної та організаційної автономії, заклад освіти має право розробити власну модель реалізації внутрішньої системи забезпечення якості освіти, визначитися з періодичністю проведення моніторингу, методами збору інформації (різні види анкетування, інтерв'ювання, спостереження тощо), а також переліком процедур, критеріїв і показників оцінювання результатів професійної і навчальної діяльності учасників освітнього процесу. Водночас, на законодавчому рівні робиться наголос на тому, що внутрішня система забезпечення якості освіти має бути орієнтована відстеження процесів створення доброчесного середовища та оцінку ефективності його функціонування. Це означає, що певні елементи і складові внутрішньої системи забезпечення якості освіти є обов'язковими, а саме: механізми забезпечення академічної доброчесності, порядок виявлення та встановлення фактів порушення академічної доброчесності, види академічної відповідальності педагогічних працівників та учнів за конкретні порушення академічної доброчесності (Про повну загальну середню освіту, ст. 42).

Міністерством освіти і науки України (Про затвердження методичних рекомендацій, 2020) та Державною служби якості освіти України (Бобровський, Горбачов, Заплотинська, 2019) розроблено методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО, визначено основні напрями проведення самооцінювання якості освіти у ЗЗСО (освітнє середовище, система оцінюван-

ня здобувачів освіти, педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти, управлінські процеси закладу освіти) та сформульовано поради щодо застосування інструментів реалізації процедур самооцінювання якості освіти в ЗЗСО (Осадчий, 2019). Відмінною ознакою цих рекомендацій є те, що їх зміст максимально орієнтований на відтворення структури індикаторів і процедур інституційного аудиту, а сам процес самооцінювання перетворюється на підготовку до проведення зовнішньої перевірки закладу освіти. Недоліком даного підходу можна вважати відсутність реальної методичної підтримки та допомоги освітнім закладам розробити власну оригінальну модель самооцінювання якості освіти, яка б максимально враховувала особливості даної освітньої установи та потреби здобувачів освіти і місцевої громади.

1.3. Моделі самооцінювання закладу загальної середньої освіти

Які чинники впливають на вибір організаційної моделі самооцінювання закладу середньої освіти?

У різні періоди становлення й розвитку освітніх систем формувалися різноманітні концептуальні підходи до побудови моделей самооцінювання якості освіти у закладі освіти, основу яких склали різні уявлення про школу як про організацію, про шкільну культуру як сукупність певних норм, правил, цінностей і традицій, на яких ґрунтується вся діяльність закладу освіти та які визначають характер відносин між суб'єктами освітнього процесу. Розмаїття цих поглядів щодо призначення, ролі та місця внутрішніх систем забезпечення якості освіти в структурі управління закладом освіти та проведення процедур внутрішньої оцінки результатів функціонування шкіл відбувалося під впливом суспільно-політичних процесів, національних та історичних традицій, що в решті решт призвело до появи низки організаційних моделей самооцінювання якості освіти.

Отже, вибір організаційної моделі самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО є наслідком дії певної сукупності чинників впливу (рис. 1.2). Серед яких: державний устрій, національні та історичні традиції побудови освітніх систем; освітня політика та цілі освіти щодо забезпечення якості освіти в країні; ступінь децентралізації управління освітою, зміст та обсяги автономії закладів освіти щодо ведення освітньої

діяльності; правовий статус механізму та результатів самооцінювання, форма підзвітності закладу освіти; професійні якості педагогів такі як рівень професійної компетентності та мотивації педагогічного персоналу щодо проведення аналітико-оцінювальної діяльності; юридична відповідальність керівника закладу освіти за якість освіти, рівень суспільної свідомості та громадська активність педагогів і місцевої громади.

Наприклад, якщо освітньою політикою держави передбачено надання ЗЗСО автономії у питаннях визначення своєї освітньої діяльності, то це може означати також і надання права закладу освіти створювати свою модель самооцінювання якості освіти, яка буде максимально орієнтована на шкільний контекст конкретного закладу і забезпечувати стратегію його розвитку.

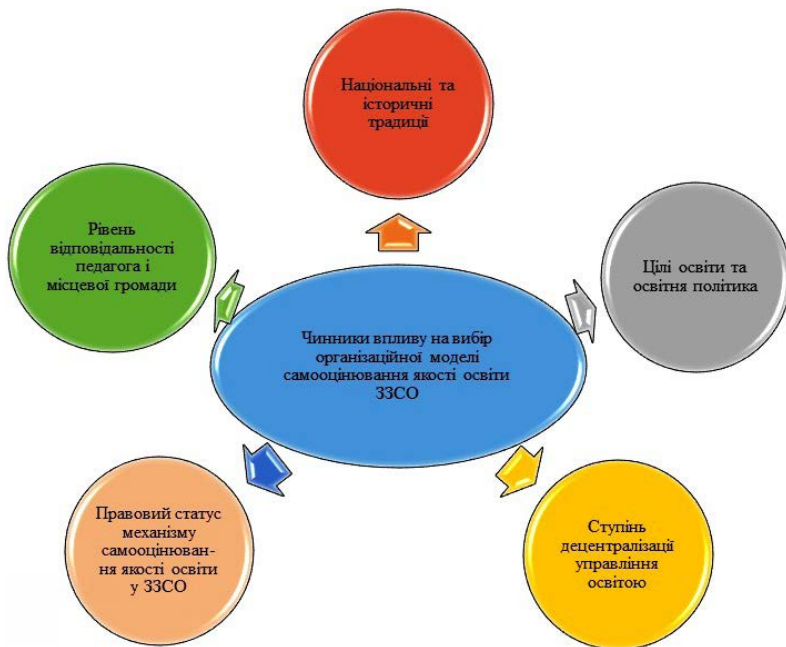


Рис. 1.2. Чинники впливу на вибір організаційної моделі самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО

Якщо ж система управління освітою недостатньо децентралізована і заклади не мають відповідної автономії, то ймовірніше центральними

органами управління освітою їм буде запропоновано уніфіковану модель проведення самооцінювання результатів їх освітньої діяльності з фіксованим переліком показників якості освіти та регламентованими процедурами оцінювання й звітування. Таким чином, різний вплив означених чинників та їх різне поєднання буде зумовлювати появу однієї або кількох моделей самооцінювання якості освіти закладу в тій чи іншій країні.

Які особливості систем оцінювання з «високими» та «низькими» ставками?

Більшість сучасних моделей самооцінювання закладів освіти утворюються внаслідок різних комбінацій механізмів зовнішньої оцінки (інспекції) ЗЗСО і внутрішньої оцінки (самооцінювання). Проте, основні відмінності у підходах до побудови моделей самооцінювання якості освіти освітнім закладом полягають не у тому, в який спосіб поєднані ці два механізми контролю якості освіти, а як вони врівноважують функції підзвітності та впливу на поліпшення результатів діяльності закладу. Експерти Європейської комісії за результатами проведеного аналізу різноманітних підходів до забезпечення якості середньої освіти, дійшли висновку, що найкращий ефект у поліпшенні результатів діяльності шкіл досягається у тому випадку, коли зовнішні і внутрішні механізми забезпечення якості освіти виступають частинами єдиної збалансованої системи оцінювання, а підзвітність закладів освіти має так звані «низькі» ставки, що не створює перепон у розвитку персоналу та не стримує їх мотивації до використання інновацій (European Commission, 2018, p. 6).

Успішність будь-якої системи освіти ґрунтується на «трьох китах» – довірі, підзвітності та потенціалі учасників освітнього процесу. Залежно від того, як ці елементи поєднуються між собою, залежить результативність функціонування освітньої системи, успішність змін (реформ), у тому числі й щодо запровадження механізму внутрішнього оцінювання закладу освіти. Зміна статусу, ролі, місця і вагомості кожного з цих елементів дає можливість отримати різні комбінації зовнішньої оцінки (інспекції) та самооцінювання закладу освіти, які будуть призводити до більшої чи меншої ефективності цих контрольно-аналітико-оцінювальних дій (Ehren & Baxter, 2020, p.1–29).

Зрозуміти це можна наступним чином. Якщо запроваджуватиметься така система оцінювання результатів функціонування шкіл, коли зовнішня оцінка (інспекція) буде мати широкі повноваження, а

її висновки дуже високу вагу (так звані «високі ставки»), то це може образити вчителів недовірою з боку інспекторів до їх професійної компетентності та результатів самооцінювання закладу освіти. Такий підхід зруйнує «довіру» як інструмент, що не лише стимулює до розвитку, а й виступає в ролі зв'язуючої ланки між підзвітністю (відкритою, достовірною, об'єктивною) та потенціалом закладу освіти. З іншого боку, посилення уваги до результатів самооцінювання освітнього закладу означатиме зменшення вагомості (впливовості) зовнішньої оцінки та, одночасно, зміцнення довіри до професіоналізму і фахового потенціалу педагогів. У такому разі підзвітність відіграватиме підтримувальну, а не каральну роль, що, безумовно, сприятиме поліпшенню професійних навичок учителів, зменшенню нервового навантаження й стресу під час перевірок. Водночас, повна відмова від зовнішньої оцінки є недоречною, оскільки вона виконує функцію контролю за дотриманням національних стандартів освіти та аудиту, а також певну стимулювальну функцію, забезпечуючи так званий зовнішній погляд на події у закладі освіти, що підкреслює важливість самооцінки та підзвітності.

Отже, розгляд різних варіантів поєднання механізмів зовнішнього нагляду та внутрішнього самоконтролю за результатами діяльності школи дає можливість виокремити моделі самооцінювання, що засновані на підзвітності з так званими «високими» та «низькими» ставками. У країнах, де використовуються моделі з «низькими» ставками відносно зі шкільною інспекцією будується на засадах довіри до результатів самооцінювання шкіл і допомоги школам у створенні інституційних систем забезпечення якості освіти, проведенні самооцінювальної діяльності, розробці стратегії розвитку закладу тощо. Про це йшлося у попередньому підрозділі. Заклади освіти визначають структуру внутрішньої системи забезпечення якості освіти, індикатори, за якими збирається інформація та формат проведення самооцінки; шкільна інспекція у разі потреби надає рекомендації, організовує навчання педагогічного персоналу школи і пропонує необхідний інструментарій (анкети, тести та ін.) для проведення вимірювань.

Які особливості моделей паралельної, послідовної та кооперативної оцінки закладу?

У країнах, які впроваджують модель з «високими» ставками, на заклади освіти та їх керівництво покладається велика відповідальність за

результати освітньої діяльності, зростає роль підзвітності шкіл. Зовнішня інспекція регламентує процедури самооцінювання шляхом визначення протоколів його проведення та розробки необхідного інструментарію, контролю за внесенням потрібних змін за результатами перевірок.

У більшості країн світу в тій чи іншій формі існують системи зовнішньої (національної, державної) гарантії якості освіти, які по-різному взаємодіють із системами внутрішнього забезпечення та оцінювання якості освіти або ж діють незалежно від неї (Nevo, 2001). Один з підходів по виокремленню різноманітних моделей оцінювання якості освіти шкіл ґрунтується на розгляді всіх можливих співвіднесень у часі проведення процедур зовнішньої та внутрішньої оцінок школи та характері взаємодії між ними. Відповідно до цього виокремлюють моделі *паралельної*, *послідовної* та *кооперативної* оцінки закладу.

Модель *«паралельної»* оцінки була першою моделлю, яка виникла за заміну традиційної, суто зовнішньої, перевірки результатів діяльності закладів освіти. Вона передбачає фактично незалежне одна від одної, тобто *«паралельне»*, проведення оцінювання за власними протоколами шкільної інспекції та процедур самооцінювання школи (Alvik, 1996). Появу такої моделі оцінювання пов'язують з етапом поступового проникнення у систему шкільної освіти процесів децентралізації управління, посилення відкритості результатів функціонування шкіл і відповідальності керівників за якість освіти, що призвело до доповнення традиційної системи зовнішньої перевірки закладів освіти новою на той час формою самостійного відстеження школою досягнутих цілей і результатів.

Згодом модель *«паралельної»* оцінки трансформувалася у модель *«послідовної»* оцінки. Згідно з цією моделлю органи, що здійснювали зовнішню перевірку освітніх закладів, почали використовувати результати самооцінювання закладу освіти при формулюванні остаточного висновку стосовно результативності функціонування системи забезпечення якості освіти у школі. Варто зазначити, що в різних освітніх системах у форматі даної моделі оцінювання результати внутрішньої оцінки закладу освіти можуть використовуватися шкільною інспекцією або до проведення перевірки школи у якості основного підґрунтя та орієнтиру для вибору напрямків подальшого оцінювання, або ж після проведення своєї інспекції для порівняння результатів та оцінки обґрунтованості, глибини висновків і ступеня об'єктивності процедур внутрішніх механізмів самооцінювання.

Третя модель – *кооперативна* або модель *спільної оцінки* – заснована на використанні так званого циклу Демінга («Plan-Do-Check-Action» – PDCA), який використовується в управлінні. Цей цикл покладено в основу моделі самооцінювання якості освіти Qualéduc у Франції. Перший етап цього циклу включає орієнтацію і підготовку (етап планування), другий етап – впровадження поліпшення (фаза виконання), третій – оцінку досягнутого (етап перевірки), а останній етап – реалізацію запланованого, його адаптацію та інтеграцію в структуру закладу освіти (етап дії/ адаптації). Відповідно до цієї моделі елементи зовнішньої та внутрішньої оцінок реалізуються спільними зусиллями представників шкільної інспекції та колективу школи на перших трьох етапах зазначеного циклу PDCA, тобто під час планування, розробки процесу оцінювання та формулювання висновку (Kyriakides & Campbell, 2004). При цьому враховуються як інтереси та думки зовнішніх аудиторів, так і шкільні критерії оцінки, що дає можливість об'єднати результати та здійснити цілісний аналіз в інтересах обох сторін.

У чому сутність моделей самооцінювання якості освіти, що засновані на різних уявленнях про школу як організацію?

Різні уявлення про школу як про:

- а) високонадійну організацію, діяльність якої орієнтована на учнів,
- б) організацію, що має динамічну структуру,
- в) організацію, що навчається

дають можливість побудувати наступне сімейство різновидів моделей самооцінювання ЗЗСО.

У школах, які позиціонують себе як високонадійні організації, всі члени колективу впевнені у своєму професіоналізмі та при цьому дуже болісно реагують на будь-які спроби вплинути на їх автономію. Вони прагнуть досконалості і виходять з принципу «випробування без помилок» при побудові оптимальної шкільної кар'єри для всіх учнів. Такий перфекціонізм зазвичай призводить до катастрофічних, руйнівних наслідків у разі допущення певної помилки або погіршення результату. Побудована на цих концептуальних засадах модель самооцінювання якості освіти школи ґрунтується на проведенні частих моніторингових обстежень з великою кількістю даних і супроводжується активним навчанням і перепідготовкою педагогічного персоналу.

Другий підхід до побудови моделі самооцінювання школи заснований на основних ідеях теорії управління непередбаченими обставинами, згідно з якою найбільш оптимальний спосіб діяльності керівника-лідера передбачає гнучкий вибір і адаптацію короткострокових стратегій розвитку організації, що відповідають постійно змінюваній ситуації в організації (освітній установі) у певний проміжок часу. Для керівника-лідера установи за такої моделі поведінки характерно уважне ставлення до підлеглих, взаєморозуміння та підтримка у міжособистих стосунках, а також ініціативність і активність при визначенні цілей, завдань і відповідальних за їх виконання. Відповідно освітня організація (школа) у межах цього підходу розглядається як динамічна структура, що орієнтована на вчителів. Важливо зазначити, що прихильники такого підходу зважають на те, що члени педагогічного колективу школи мають не лише індивідуальні, а й спільні цілі, що сприяють їх об'єднанню та самовідданих колективній професійній праці. Вважається, що прагнення досягти поставлених цілей спонукає педагогів до пошуку і вироблення більш ефективних різноманітних способів і методів професійної діяльності, що неможливо без підвищення кваліфікації та професійного самовдосконалення й розвитку (Leithwood & Aitken, 1995). У межах даного підходу процеси самооцінювання школи та її розвиток (якість освіти та результатів освітньої діяльності) стимулюються під впливом «зовнішнього тиску» (Rheame et. al., 2000) як зовнішньою спільнотою, насамперед громадою та місцевою владою, так і шкільним контингентом.

Формально, цей підхід передбачає використання ринкових механізмів і значною мірою орієнтований на виявлення конкурентних переваг і оцінку сильних рис закладу освіти. Проте, ринкові реформи в освіті орієнтуються в основному на задоволення зовнішніх запитів, і фактично не враховують потреб і цілей освітніх програм, які визначаються на рівні закладу.

Третій погляд на школу уявляє її як «організацію, що навчається» і яка концентрує свою увагу на викладачах, їх здатності та прагненні вчитися, насамперед, шляхом взаємодії, обміну досвідом та фахівцями. Цей підхід ґрунтується на використанні так званого організаційного навчання, яке передбачає процес поліпшення дій та їх результативності за рахунок розширення знань і кращого розуміння (Fiol & Lyles, 1985, p. 803). Розуміння сутності закладу освіти як «організації, що навчається» означає, що керівники школи і вчителі продовжують процес індивідуаль-

ного і корпоративного розвитку та професійного самовдосконалення, поліпшують викладання своїх предметів і вишукують найбільш ефективні практики. У цьому випадку організаційного навчання самооцінювання школи може стати потужною рушійною силою. Викладачі таких шкіл регулярно оцінюють важливість поставлених загальних (колективних) та індивідуальних цілей, а також змінюють їх у разі потреби, розробляють більш ефективні та дієві способи досягнення визначених цілей. Педагогічному персоналу властиве широке співробітництво на всіх етапах освітнього процесу, а сама школа постійно змінюється та адаптується до потреб педагогічної спільноти і населення.

Що потрібно, щоб перетворити школу в організацію, яка навчається?

Розуміння школи як організації, яка навчається, безпосередньо пов'язане з визнанням високих результатів її функціонування. Узагальнюючи дослідження у цій сфері, D. Сарреуссі дійшов висновку, що взаємопов'язаними характеристиками, які визначають ефективність школи є: професійне лідерство, визначене загальне бачення та цілі розвитку, сформоване середовище навчання, зосередженість на викладанні й навчанні, цілеспрямованість навчання, великі очікування від результатів своєї праці, систематичний моніторинг прогресу, визначені та реалізовані права учнів та їх обов'язки, тісне партнерство між школою та родиною і, нарешті, створення організації, що навчається (Sarregusci, 2015).

Ймовірність того, що школа стане організацією, яка навчається, визначається впливом кількох контекстуальних факторів, зокрема:

1) *корпоративна культура*, яка сприяє навчанню. Культура являє собою сукупність певних норм, переконань (Beyer, 1981), які впливають на поведінку і когнітивний розвиток членів цієї організації, певною мірою визначають вибір стратегії та проведення організаційних змін (Shrivastava & Schneider, 1984);

2) *стратегічна позиція* (стратегія) визначає не лише цілі й завдання розвитку, а й весь спектр доступних для реалізації стратегії дій; виступає свого роду поштовхом, стимулом для організаційного навчання, який задає загальний напрям і є стійким до незначних змін (Miller & Friesen, 1980). Стратегія і навчання персоналу взаємопов'язані, тому що, з одного боку вибір того чи іншого стратегічного варіанту залежить від здатності колективу закладу освіти до навчання (Burgelman, 1983), а з

іншого – сама стратегія виступає орієнтиром для вибору напрямку у навчанні та ухваленні відповідних рішень (Daft & Weick, 1984);

3) *структура закладу освіти*, яка відіграє вирішальну роль у визначенні процесів навчання та ухвалення рішень. Наприклад, R. Duncan пояснює це тим, що кожна структура ухвалення рішення має різну ступінь гнучкості, що відповідним чином впливає на поведінку людей: централізована структура сприяє закріпленню, зміцненню попередньої поведінки, а децентралізована – допускає зміни переконань, поведінки (Duncan, 1974), тим самим прискорюючи навчання. Інакше кажучи, захоплення до навчання і посилення ступеня осмисленості, самостійності дій (поведінки) означає створення децентралізованих структур вироблення й ухвалення рішень і відмову від механістичних централізованих структур організацій (освітніх установ) (Morgan & Ramirez, 1983);

4) *оточуюче середовище*, яке може бути як динамічним, так і стабільним, що в обох випадках не сприяє успішному навчанню членів організації. Надто динамічне і нестабільне середовище, якому властиві часті серйозні зміни, заважає членам цього колективу (у разі школи – вчителям та адміністрації) усвідомити сутність процесів, визначити вектор власного розвитку та окреслити актуальні знання й навички. Так само і надмірна стабільність середовища закладу освіти відіграє дисфункціональну роль, оскільки не спонукає педагогів вчитися, змінювати свою поведінку та навички. Отже, ефективний процес навчання передбачає балансування на межі між стабільністю (сталістю) та змінністю середовища та поєднує у собі деяку кількість стресу з невпевненістю у колишніх своїх успіхах, що й впливає на сприйняття, оцінку та розуміння процесів, які відбуваються в освітньому середовищі (Starbuck, Greve & Hedberg, 1978).

Аналізуючи особливості організаційного навчання, K. Leithwood, D. Jantzi та R. Steinbach виокремили п'ять основних чинників, які стимулюють колективне навчання педагогічного персоналу і адміністрації закладу освіти, а саме: візія та місія школи; шкільна (організаційна) культура; структура школи; стратегії розвитку закладу; шкільна політика та ресурси (засоби) (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1995).

Зберегти свою професійну автономію, власне бачення процесів розвитку школи, поліпшення результатів навчання та зосередитися на внутрішній системі забезпечення якості освіти (самооцінці) заклад може у тому разі, якщо має сильний потенціал для підтримки всіх

процедур збору та використання даних, насамперед, лідерство та потужну інформаційну систему (Kallemeyn, 2014). А це означає, що далеко не всі освітні заклади здатні повною мірою реалізувати ефективну модель внутрішньої оцінки якості освіти та освітньої діяльності, що й підтверджується даними про масове поширення в європейських країнах комбінованих моделей, які засновані на застосування інструментів і процедур зовнішньої перевірки самооцінювання результатів діяльності ЗЗСО. За оцінками Європейської комісії (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), у двох третинах систем освіти, де ці дві форми оцінок шкіл співіснують, результати внутрішньої оцінки є частиною інформації, що аналізується на попередньому етапі інспекторської перевірки. Незважаючи на поширеність підходу, заснованого на поєднанні зовнішньої та внутрішньої оцінок результатів діяльності ЗЗСО, проблема їх взаємозв'язку та успішного співіснування залишається дуже актуальною, зокрема, у Великій Британії та країнах, що використовують її модель.

Які моделі самооцінювання закладів освіти утворені на основі різних шкільних культур?

На думку Ch. Hall та A. Noyes, своєрідним підґрунтям до вибору концептуальної моделі самооцінювання закладу освіти може бути тип шкільної культури управління, а саме: культура співпраці (співробітництва, спільна), централізована культура та культура протистояння (або спротиву). Остання культура є, у свою чергу, віддзеркаленням основних мотивів участі у самооцінюванні, що викликані можливими зовнішніми загрозами і тиском з боку шкільної інспекції (зокрема Ofsted) або з місцевих органів влади (Hall & Noyes, 2009).

Діяльність освітніх установ, які сповідують *культуру співробітництва*, заснована на реалізації спільного навчання, участі у процесах вироблення освітніх програм і формуванні професійних суджень та оцінок про результати своєї діяльності. З цією метою вони використовують різні джерела і рівні інформації, проводять дослідження із застосуванням різних методів, інтерпретують дані та широко обговорюють результати. Спілкування керівників різних рівнів засноване на діалогічних принципах, ієрархічні функції та відмінності у керівних повноваженнях при обговореннях в основному проявляються на рівні відмінностей у ролях, а не у владі.

Школи з *централізованою культурою* управління використовували систематизований, ієрархічний, раціональний підхід до організації своєї діяльності. Вони спрямовували свої зусилля на створенні таких внутрішніх систем моніторингу та оцінювання результатів своєї діяльності, які були покликані забезпечити успішне проходження інспекції, зовнішнє визнання досягнутих результатів. Варто зазначити, що освітні заклади з *централізованою культурою* управління допускали доповнення систем моніторингу якості освіти певними показниками і процедурами, які насправді орієнтувалися на отримання більш чіткої інформації про загальну успішність роботи закладу.

Представники шкіл з так званою *культурою протистояння* (або спротиву) в цілому правильно висловлювалися стосовно основного призначення самооцінювання та зазначали важливість використання результатів для розробки стратегічного плану дій школи, водночас, вони висловлювали свою незгоду з процедурами проведення самооцінки, методами спостереження, способами відбору навчальних занять і тем уроків для спостережень тощо. Така ситуація може бути наслідком слабкої позиції керівництва школи, відсутності в очільника закладу освіти лідерських якостей і спроможності сформувати колектив, здатний ставити та вирішувати нагальні проблеми, а також недостатньої професійної компетентності педагогічного персоналу, відсутності навичок системного бачення процесів та їх наслідків.

Незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми віднайдення оптимального способу поєднання зовнішньої і внутрішньої оцінок якості освіти у закладі та розробки ефективної моделі самооцінювання середніх шкіл, залишається головне питання, на яке кожен заклад освіти має дати вичерпну і максимально конкретну відповідь, полягає у визначенні того, що насправді оцінюється під час самооцінювання. Справа у тому, що будь-яка людина схильна зосереджувати свою увагу на тому, що і як вона бажає бачити, тому позбутися такого суб'єктивного вибіркового погляду на ситуацію та відповідні судження надзвичайно важко. Для отримання максимально корисних для розвитку школи та її колективу порад важливу роль відіграє здатність учасників внутрішнього оцінювання до критичної саморефлексії, до неупередженого стороннього погляду на отримані результати та висновки, зроблені з так званої метапозиції (Alvik, 1996). Отже, необхідність забезпечити якісну підзвітність, засновану на визначеному переліку критеріїв, в

якому буде належним чином відображено результати критичного самоаналізу і самооцінки зусиль, докладених колективом шкіл щодо поліпшення якості освіти, сприятиме розвитку як професійних якостей і компетентностей персоналу, так і всього закладу в цілому.

Предметом дискусій, які періодично виникали в європейських країнах, були два ключові питання:

- Чи спричинює інспектування закладів освіти безпосередній вплив на поліпшення результатів навчання учнів?
- Яка концептуальна модель механізму шкільних перевірок може бути максимально ефективною щодо забезпечення високих результатів навчання?

Проте, численні емпіричні дослідження не надали неспростовних доказів того, що зовнішні перевірки, зокрема за моделлю Ofsted, яка поширена у багатьох країнах Європи, беззаперечно призводять до поліпшення успішності в школах (Cullingford, ed., 1999, p. 59-69). Деякі дослідники стверджують навіть про появу негативного ефекту в шкільних результатах у рік, коли проходить інспектування (Rosenthal, 2004), а також в тих моделях шкільних перевірок, які мають високі ставки. М. Ehren and N. Shackleton на прикладі нідерландських шкіл отримали результати, які свідчили про наявність незначного, дуже обмеженого впливу зовнішніх перевірок на розвиток школи та умови навчання. Водночас, дослідники зазначають, що зовнішні перевірки виступають стимулювальним фактором нарощування потенціалу шкіл та розвитку механізмів самооцінювання в тих закладах освіти, які отримують низькі оцінки за результатами зовнішньої інспекції (Ehren & Shackleton, 2015).

Виявилося, що механізм зовнішньої перевірки незалежно від моделі його реалізації (наприклад, «високі» ставки у Швеції або «низькі» в Австрії) здатен спричиняти позитивний вплив на процеси заохочення закладу освіти до запровадження процедур самооцінювання якості освіти. Однак, ефект цього впливу не був статистично значущим (Ehren, Altrichter, McNamara, O'Hara, 2013), але при цьому суттєво відрізнялися спосіб побудови механізму самооцінювання школи та встановлення зворотного зв'язку з інспекцією (Altrichter & Kemethofer, 2015).

При з'ясуванні сутності підходів до побудови моделей самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів системи середньої освіти найбільш важливим моментом виступає аналіз чинників, що

впливають на якість самооцінки школами результатів своєї діяльності (Лукіна, 2022b, с. 23). Дослідження, проведені зарубіжними вченими, свідчать про те, що найбільший ефект може бути досягнуто за умов дотримання балансу між зовнішнім і внутрішнім наглядом та повноваженнями (роллю) керівників шкіл щодо реалізації самооцінювання закладу освіти (SSE – school self-evaluation). Основними проблемними питаннями, на думку науковців, виступають: недостатній рівень розвитку професійної культури в школах та її інтровертний (тобто сконцентрований на внутрішніх процесах, взаємодіях, оцінках) характер; якість інструментів і методів, що використовуються під час самооцінювання, а також необхідність посилення тих показників і критеріїв оцінки, які надаватимуть змогу повноцінно використовувати отримані результати для поліпшення діяльності закладу освіти (Van der Bij, Geijsel, ten Dam, 2016).

Як можна систематизувати підходи до побудови моделей самооцінювання результатів діяльності закладів середньої освіти?

Усе розмаїття підходів до побудови моделей самооцінювання результатів діяльності ЗЗСО, що використовуються в різних країнах світу, можна систематизувати на певними ознаками, які віддзеркалюють ключові характеристики систем внутрішнього контролю, їх призначення та використання, а саме (Лукіна, 2022b, с. 24-25):

1) *за її місцем і роллю в структурі оцінки закладу освіти*: як елемент загальної системи оцінювання, що поєднує інспекцію, зовнішню перевірку місцевими органами влади і внутрішню оцінку; як самостійна процедура, що не залежить від зовнішніх механізмів забезпечення якості освіти і реалізується за інституційними протоколами. При реалізації корпоративної моделі (моделі співпраці) оцінки закладу освіти зовнішні і внутрішні оцінювачі об'єднують свої зусилля, при цьому враховуються інтереси обох сторін, а також і критерії оцінювання, що розроблені школою (Kyriakides & Campbell, 2004). Проведений нами аналіз літературних джерел засвідчив, що не в усіх юрисдикціях є зовнішня система забезпечення якості освіти для закладів середньої освіти. У деяких країнах, наприклад на Кіпрі, заклади освіти використовують самооцінку як самостійну оцінку для інформування громадськості та місцевих органів влади про успіхи школи (Nelson, Ehren & Godfrey, 2015);

2) *за статусом проведення* (як обов'язкова за регламентованою процедурою; як така, що реалізується закладом за потребою і за власною системою дій). При застосуванні так званої «паралельної» оцінки внутрішні та зовнішні оцінювачі не беруть участі в процедурах, що реалізуються іншим учасником оцінювання. У такому разі самооцінювання здійснюється закладом на власний розсуд, а його результатами заклад може поділитися із органом, який проводить інспектування;

3) *за ступенем впливу результатів самооцінювання* досягнутої якості освіти на подальшу діяльність закладу (самооцінка з так званими «високими» та «низькими» ставками). Численні дослідження, присвячені спробам виявити можливий взаємозв'язок між моделлю оцінювання (з «високими» чи «низькими» ставками), що використовується в школі, та результатами функціонування шкіл фактично не дали однозначної відповіді. У системах з «високими» ставками шкільні перевірки можуть в окремих випадках сприяти поліпшенню успішності навчання учнів, але цей ефект у будь-якому разі незначний (Kemethofer, Gustafsson, Altrichter, 2017). Водночас, з'являється все більше даних, що свідчать про небажаний ефект від запровадження моделей самооцінювання якості освіти, які засновані на жорсткій підзвітності шкіл зовнішнім інспекціям. Саме тому у більшості європейських країн спостерігається тенденція до поступового зниження перевірок з «високими» ставками, оскільки дані досліджень підтверджують численні випадки негативного впливу таких перевірок на подальший розвиток школи, стимулювання процесів вдосконалення педагогічних технологій та мотивації персоналу (European Commission, 2020b);

4) *за переліком об'єктів оцінки та показників*. Так, наприклад, у деяких європейських країнах використовується так звана ISSEMod (Integrated School Self-Evaluation Model), яка базується на показниках трьох тематичних блоків: контекст і ресурси школи, результати та процеси. Структура показників самооцінювання роботи школи у Гонконгу (Performance Indicators for Hong Kong Schools, 2022) складається з чотирьох блоків: управління та організація, навчання та викладання, підтримка учнів та шкільна етика і, нарешті, ставлення учнів до навчання (школи). Модель самооцінки якості шкільної успішності у Литві має чотири блоки показників, пов'язаних причинно-наслідковим зв'язком: результати, освіта та досвід учнів, освітнє середовище, лідерство та управління (Survutaitė et. al., 2015);

5) за суб'єктом ухвалення рішення за результатами оцінки (директор школи, шкільна рада, шкільна рада разом із засновником або піклувальною радою, шкільна рада за результатами інспекції тощо).

Таким чином, головною ознакою, за якою обирається та чи інша модель самооцінювання результатів роботи школи є вагомість впливу зовнішньої оцінки (інспекції) та самооцінювання (системи SSE) на поліпшення результатів навчання учнів. Наявність чи відсутність змін в успішності школярів та поліпшенні результатів функціонування закладів освіти дослідниками вивчалися залежно від повноважень національних інспекцій освіти, функцій внутрішньої оцінки, кількості параметрів оцінювання, характеру підзвітності шкіл, рівня сформованості культури шкільної організації, розвитку школи та інших відмінностей. Результати емпіричних досліджень на прикладі європейських шкіл дали можливість вченим підтвердити гіпотези про те, що (Hofman R., Dijkstra, Hofman H., 2009):

а) школи з розвинутою системою SSE забезпечують у середньому більш високу якість освіти;

б) кращі результати демонструють заклади, які класифікуються як організації, що навчаються;

в) позитивний вплив на розвиток школи забезпечує шкільна політика, що передбачає використання підзвітності закладів освіти та їх орієнтацію на постійне удосконалення. Інакше кажучи, передбачає побудову так званої комбінованої моделі самооцінювання якості освіти в школі, що заснована на реалізації зовнішньої перевірки результатів діяльності ЗЗСО та проведення систематичної внутрішньої оцінки.

Література до розділу 1

- Бобровський, М.В., Горбачов, С.І., & Заплотинська, О.О. (2019). Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, Державна служба якості освіти.
- Лукіна, Т. (2004). Моніторинг в освіті. Якість освіти: визначити, щоб оцінити. *Управління освітою*, 22 (94), 1–15.
- Лукіна, Т. (2006). Освітній моніторинг як складова частина управлінської діяльності в ЗНЗ. *Управління освітою*, (4). С.1–3.
- Лукіна, Т.О. (2007). Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні. У В.Г. Кремень (Гол. ред.) *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. (Т.2: *Дидактика, методика, інформаційні технології*, с. 134–144). Київ, Педагогічна думка: <https://lib.iitta.gov.ua/4131/>

- Лукіна, Т.О. (2008а). Моніторинг в освіті. У В.Г.Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти*. (с. 519–521). Київ: Юріном Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/4048/>
- Лукіна, Т.О. (2008b). Якість освіти. У В.Г.Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти*.(с. 1017–1018). Київ: Юріном Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/4146/>
- Лукіна, Т.О. (2019). Посада як чинник відмінностей у професійному мисленні педагогів. *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale* (Vol.). (p. 52–56). Bruxelles: Plateforme scientifique européenne. <https://lib.iitta.gov.ua/718694/>
- Лукіна, Т.О. (2020). *Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник*. Київ : Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/723465/>
- Лукіна, Т.О. (2021а). Моніторинг якості освіти. У В.Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти*. (2-е вид, допов. та перероб., с. 588-589). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/729165/>
- Лукіна, Т.О. (2021b). Якість освітньої діяльності. У В.Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти*. (2-ге вид, допов. та перероб., с. 1121–1122). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/729173/>
- Лукіна, Т.О. (2021с). *Управління якістю освіти як специфічний напрям професійної діяльності керівника закладу освіти. Мережа шкіл новаторства України: розвиток професійної компетентності керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників у контексті реалізації післядипломної освіти: електрон. зб. тез I Всеукр. наук.-практ. онлайн-конференції з міжнародною участю*. (с. 95–98). Полтава : ПОІППО ім. М.В. Остроградського, <https://lib.iitta.gov.ua/728556/>
- Лукіна, Т.О. (2022а). Вплив управлінського досвіду керівника закладу загальної середньої освіти на очікування змін від оцінювання якості шкільних процесів. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference* (October 26-28, 2022, London). (с. 451-456). London: Cognum Publishinga House. <https://lib.iitta.gov.ua/732917/>
- Лукіна, Т.О. (2022b). Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, 2,19-30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>.
- Лукіна, Т.О. (2022с). Об'єктивність оцінювання освітніх та управлінських процесів: відмінності у поглядах адміністраторів закладів загальної середньої освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу* (с. 148–152). Київ–Тернопіль: Крок. <https://lib.iitta.gov.ua/733790/>
- Лукіна, Т.О. (2022d). Освітні потреби керівника закладу загальної середньої освіти як індикатор розвитку професійної компетентності. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 20(49), 106–129. <https://lib.iitta.gov.ua/730945/>
- Лукіна, Т.О. (2022е). Очікування змін керівниками закладів загальної середньої освіти від запровадження оцінювання освітніх та управлінських процесів. *Modernization of science and its influence on global processes: Collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference* (October 21, 2022, Bern) (с.112–114). Bern: European Scientific Platform. <https://doi.org/10.36074/scientia-21.10.2022>

- Лукіна Т.О. (2022f). Роль механізму мотивації персоналу у формуванні очікувань позитивних змін керівником закладу освіти від запровадження процедур оцінювання: результати опитування. *Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості в закладах вищої освіти України: інструменти та виклики: електрон. наук. зб. тез доп. II Міжнар. наук.-практ. конференції*. (с. 117–123). Київ : ВПЦ «Київський університет». <https://lib.iitta.gov.ua/733387/>
- Лукіна, Т.О. (2023a). Вікові відмінності у сприйнятті керівниками шкіл власної здатності до об'єктивного оцінювання діяльності закладу освіти. *Science and technology: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference (May 11-13, 2023, Osaka)*, (с. 238-246). Osaka: CPN Publishing Group. <https://lib.iitta.gov.ua/735238/>.
- Лукіна, Т.О. (2023b). Вплив посадового статусу керівника школи на об'єктивність оцінювання ним освітніх та управлінських процесів у закладі освіти. *Український педагогічний журнал*, 2, 94–106. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-94-106>
- Лукіна, Т.О. (2023c). Розподіл керівниками закладів загальної середньої освіти пріоритетів у забезпеченні якості освіти в школі: гендерний підхід. *Актуальні питання розвитку галузей науки: матеріали I Міжнар. наук. конференції, 12 трав. 2023 р. м. Чернівці*. (с. 171–173). Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://lib.iitta.gov.ua/735239>.
- Лукіна, Т.О. (2023d). Самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти: організаційно-методичний аспект: Монографія. Київ : Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/737856/>
- Ляшенко, О. І., Лукіна, Т. О., Булах, І. Є., Мруга, М. Р. (2012). *Методика і технологія оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/2969/>
- Ляшенко, О.І., Лукіна, Т.О., Ващенко, Л.С., Жук, Ю.О. (2011). *Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: монографія*. О.І. Ляшенко (Ред.). Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/2967/>
- Ляшенко, О.І., Лукіна, Т.О., Жук, Ю.О., Ващенко, Л.С., Гривко А.В., Науменко С.О. (2014). *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія*. О.І. Ляшенко, Ю.О. Жук (ред.). Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/9410/>
- Ляшенко, О.І., Лукіна, Т.О., Жук, Ю.О., Ващенко, Л.С., Гривко А.В., Науменко С.О. (2017). *Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти: монографія*. О.І. Ляшенко, Ю.О. Жук (ред.). Київ: Інститут педагогіки НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/712066/1/monografiya_2017_zyk.pdf
- Осадчий, І.Г. (2019). Розроблення та впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти: Методичні рекомендації. Дніпро: «Середняк Т.К.».
- Про затвердження методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти: (Наказ МОН України). № 1480. (2020).* <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/11/30/nakaz%201480.pdf>

- Про освіту (Закон України) № 2145-VIII. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Про повну загальну середню освіту (Закон України) № 463-IX. (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Altrichter, H. (2017). The Short Flourishing of an Inspection System. In: Baxter, J. (eds) *School Inspectors. Accountability and Educational Improvement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52536-5_10
- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32–56. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.927369>.
- Altrichter, H., Kemethofer, D., & Schmidinger, E. (2013). Neue Schulinspektion und Qualitätsmanagement im Schulsystem. *Erziehung und Unterricht*, 169 (9–10), 961–978.
- Alvik, T. (1996). Self-Evaluation: A Whole School Approach. CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee: CIDREE.
- Arviinnilla luottamusta. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta – ja itsearviointikäytännöt / Harjunen, E., et.al. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre, 2017. 108 p. Retrieved from https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/01/KARVI_0417.pdf
- Basic Education Act (628/1998). Retrieved December 18, 2015. Retrieved from <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>.
- Beyer, J. M. (1981). Ideologies, values and decision making in organizations. In Paul C. Nystrom & William H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organization design* (Vol. 2, pp. 166–202). NY: Oxford University Press.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379–395. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930801923773>.
- Brown M., Gardezi S., Blanco L. del C., Simeonovac R., Parvanovac Yonka, McNamara Gerry, O'Hara J., Kechri Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063/>
- Brown, M. (2013). Deconstructing Evaluation in education: The case of Ireland. Phd Thesis. Dublin City University, Ireland. Retrieved from <http://doras.dcu.ie/19382>
- Brown, M., McNamara, G., Ohara, J., O'Brien, Sh., Faddar, J., & Young, C. (2018). Integrated Co-Professional Evaluation? Converging Approaches to School Evaluation Across Frontiers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 76–90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.6>.
- Burgelman, R. A. (1983). A process model of internal corporate venturing in the diversified major firm. *Administrative Science Quarterly*, 28, 223–224. <https://doi.org/10.2307/2392619>
- Capperucci, D. (2015). Self-Evaluation and School Improvement: The Issemmod Model to Develop the Quality of School Processes and Outcomes. *International E-Journal of Advances in Education*, 1(2), 56–69. Retrieved from <http://ijaedu.ocerintjournals.org/en/pub/issue/7960/104522>
- Croxford, L, Shaik, FJ & Grek, S. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting selfevaluation within and beyond the country. *Journal of Education Policy*. Vol. 24, No. 2, pp. 179–193. <https://doi.org/10.1080/02680930902734095>

- Cullingford, C. (Ed.). (1999). *An Inspector Calls: Ofsted and Its Effect on School Standards* (1st ed.). Routledge. (pp. 59–69). <https://doi.org/10.4324/9780203761236>
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9, 284–295. <https://doi.org/10.2307/258441>
- Devos, Geert & Verhoeven Jef C. (2003). School Self-Evaluation—Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(4), 403–420. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314005>
- Duncan, R. B. (1974). Modifications in decision structure in adapting to the environment: Some implications for organizational learning. *Decision Sciences*, 705–725. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1974.tb00649.x>
- Ehren, M. C. M., & Shackleton, N. (2015). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 185–213. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>
- Ehren, M.C.M., & Baxter, J. (2020). Trust, accountability and capacity: Three building blocks of education system reform. In M.C.M. Ehren and J. Baxter (Eds). *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform*. (pp. 1–29). New York/Abingdon: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/356595173_Chapter_1_Trust_accountability_and_capacity_Three_building_blocks_of_education_system_reform
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 3–43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2018a). *European ideas for better learning: the governance of school education systems. The final report and thematic outputs of the ET2020 Working Groups Schools (2016 – 2018)*. Brussels. Publications Office. <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2020a). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2020b). *Supporting school self-evaluation and development: key considerations for policy-makers: executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/627656>
- European Commission. (2018b). *Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. Produced by the ET 2020 Working Groups*. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ceo.edu.rs/images/stories/vrednovanje/Assuring-Quality-in-Education-EN.pdf>
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803–813. <https://doi.org/10.2307/258048>

- Gaertner, H., Wurster, S., & Pant, H. A. (2013). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(4), 489–508. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089>
- Gustafsson JE., Erickson G. To trust or not to trust? – Teacher markings versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 25(1): 69–87 (2013). <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9158-x>
- Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02671520802149873>
- Hanberger, A., Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, L., & Lundström, U. (2016). School evaluation in Sweden in a local perspective: a synthesis. *Education Inquiry*. 7(3), 349–371.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, H. W. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115>
- Kallemeyn, M.L. (2014). School-level organizational routines for learning: supporting data use. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 529–548. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2013-0025>
- Kemethofer, D., Gustafsson, J. E., & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Evaluation, Evaluation and Accountability*, 29(4), 319–337. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>
- Kemethofer, D., Gustafsson, JE. & Altrichter, H. Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 29, 319–337 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(04)90002-8)
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8).
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- Leithwood, K. and Aitken, R. (1995). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*, Newbury Park, CA: Corwin.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *The Ontario Institute for Studies In Education*. Toronto, Ontario, CANADA. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385932.pdf>.
- Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år [Equal for all? Results appendix. Re-administration of national tests in primary and secondary school over three years]: website Skolinspektionen, 2012. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/lika-for-alla-omrattning-nationella-prov-2012.pdf>

- Likvärdig utbildning i svensk grundskola. En kvantitativ analys av likvärdighet över tid [Equivalent education in Swedish primary school? A quantitative analysis of equity over time]: website NAE, 2012. Retrieved from <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2012/likvardig-utbildning-i-svensk-grundskola-en-kvantitativ-analys-av-likvardighet-over-tid>
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P. L., & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising selfevaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63–82. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2011.535977>.
- Medley, D, Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242–247. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885759>
- Miller, D., & Friesen, P. H. (1980) Momentum and revolution in organization adaptation. *Academy of Management Journal*, 23, 591–614. <https://doi.org/10.5465/255551>
- Morgan, G., & Ramirez, R. (1983). Action learning: A holographic metaphor for guiding social change. *Human Relations*, 37, 1–28. <https://doi.org/10.1177/001872678403700101>.
- Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(1), p. 13–20. <https://doi.org/10.20982/tqmp.04.1.p013>
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(01)00016-5)
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). Literature review on internal evaluation. London: Institute of Education. <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
- Nunneley R. D., King J. A., Johnson K., Pejsa L. (2015). The value of clear thinking about evaluation theory: The example of use and influence. In Vo A. (Ed.), *Evaluation use and decision-making in society: A tribute to Marvin C. Alkin* (pp. 53–71). Denver, CO: Information Age Publishing.
- OECD (2019), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: North Macedonia*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/079fe34c-en>
- Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2016). Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 728–744. <https://doi.org/10.1177/1741143215570305/>
- Performance Indicators for Hong Kong Schools. For Secondary, Primary and Special Schools. *Quality Assurance Division, Education Bureau, 2022*. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/2022_Performance%20Indicators_Eng.pdf
- Price, H. and K. Weatherby (2018). The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 29(1), 113–149. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>.
- Rheame J., Freeston M.H., Ladouceur R., Bouchard C., Gallant L., Talbot F., & Vallieres A. (2000). Functional and dysfunctional perfectionists: are the different on compulsive-like behaviors? *Behavior Research and Therapy*. 38(2), 119–228.

- Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? *Economics of Education Review*, 23, 143–151. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00081-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00081-5)
- Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, 36(4), 371–389. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690903424741>
- Schipor, M.-D. (2021). Professional Motivation - a Teacher-Manager Side by Side Perspective. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1Sup1), 336-348. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/399>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65. Academic Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dc49e27d0ed890cd3ed2e80ca0b0107207f12a64>
- Shrivastava, P., & Schneider, S. (1984). Organizational Frames of Reference. *Human Relations*, 37(10), 795–809. <https://doi.org/10.1177/001872678403701002>
- Starbuck, W.H., Greve, A. & Hedberg, Bo (1978). Responding to Crises. *Journal of Business Administration*. 9(2): 111-137. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2708264>
- Survutaitė D., Bacys V., Balčiūnas S., Čiuladienė G., Petkūnienė V., Sičiūnienė V... Vilkonienė M. (2015). Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo modelis ir rodikliai. Bendrojo ugdymo mokyklų įsivertinimo rodiklių atnaujinimas ir naudojimo jais metodikos/rekomendacijų sukūrimas: Es struktūrinių fondų projektas. Sfmis nr.: vp1-2.1-šmm-01-v-03-001. Vilnius. Retrieved from <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/rekomendacijos.pdf>
- Väätäinen, H., ed. (2019). Kannatteleeko koulutus? Yhteenveto kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tuloksista. [Does Education Carry? Summary of the Results from National Evaluation on Education]. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre. 100 p. Retrieved from https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_T0519.pdf.
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50. Retrieved from https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649_SiEE_16.pdf.
- Van Petegem, P. Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. *Designing school policy: school effectiveness research as inspiration for school self-evaluation*. Leuven: Acco, 2005. 340 p.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, C., & Buvens, I. (2009). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations: The View of School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5),667–686. <https://doi.org/10.1177/1741143209339653>.
- Verhoeven, J.C., Dom, L. (2002). Flemish Eurydice Report 2001: Education Policy and Organisation in Flanders. Brussels: Department of Education, Policy Coordination Division. 344 p. <https://doi.org/10.13140/2.1.1190.3689>
- Voogt, J., & Kasurien, H. (2005). Finland: Emphasising-development-instead-of competition-and-comparison. What works in innovation in education? OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/ceri/34260381.pdf>
- Webb, R., Vulliamy, G., Häkkinen, K., & Hämäläinen, S. (1998). External Inspection or School Self-Evaluation? A Comparative Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*. 24(5), 539–556. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1501558>.

РОЗДІЛ 2

СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОГО САМООЦІНЮВАННЯ

2.1. Організаційно-правове забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості в закладах загальної середньої освіти

(Головко С. Г., Науменко С. О.)

Комплексний План відновлення України одним із першочергових завдань визначає підвищення якості та доступності освіти, забезпечення функціонування цілісної системи оцінювання її якості. Його досягнення передбачає оновлення чинного та розроблення нового нормативного забезпечення щодо впровадження системи оцінювання якості освіти та освітньої діяльності як підґрунтя ухвалення ефективних управлінських рішень у загальній середній освіті, створення сучасного діагностичного інструментарію для виявлення прогалин у навчанні та створення механізмів їх надолуження (План відновлення, 2022). При цьому важлива роль відводиться цілісній системі освітніх оцінювань та електронній інформаційній системі як інструментам підтримки прийняття управлінських рішень та забезпечення функціонального зворотного зв'язку з метою підвищення якості освіти та освітньої діяльності.

Нормативно-правові засади організації внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти й освітньої діяльності окреслені в базовому законодавстві України про освіту. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) проголошено, що забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності є засадами державної політики у сфері освіти в Україні та принципами її освітньої діяльності (стаття 6). При цьому основними складниками системи забезпечення якості освіти визначено: (1) систему забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); (2) систему зовнішнього забезпечення якості освіти; (3) систему забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти (стаття 41) (Про освіту, 2017).

Внутрішня система забезпечення якості освіти (внутрішній контроль та оцінювання якості освіти) є сукупністю «умов, процедур і заходів у закладі освіти, які забезпечують ефективність освітніх та управлінських процесів, що безпосередньо впливають на якість результатів навчання здобувачів, забезпечують формування в них ключових компетентностей та сприяють усебічному розвитку особистості здобувачів» (Про затвердження Методичних рекомендацій, 2020).

Таким чином, на якість освіти та освітньої діяльності в закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) безпосередньо або опосередковано впливають такі його показники, як тип, місце розташування, кадровий, фінансовий, матеріально-технічний та інші потенціали тощо. При цьому заклад загальної середньої освіти, запроваджуючи внутрішню систему забезпечення якості освіти та здійснюючи постійний моніторинг ефективності функціонування її складників, процесів прийняття управлінських рішень щодо покращення показників освітньої діяльності, може: (1) підвищити якість освіти і освітню діяльність, якість освітніх послуг у ЗЗСО, довіру до результатів навчання; (2) постійно вдосконалювати освітнє середовище, систему оцінювання учнів, педагогічну діяльність, управлінські процеси; (3) забезпечити прозорість діяльності закладу освіти і його готовність до змін в інтересах учасників освітнього процесу тощо (Про затвердження Методичних рекомендацій, 2020).

Компоненти внутрішньої системи забезпечення якості освіти (далі – ВСЗЯО) визначено Законом України «Про освіту» (ст. 41): стратегія (політика) та процедури забезпечення якості освіти; система та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти, педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників та управлінської діяльності керівників закладу освіти; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу та інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти та інші процедури і заходи (Про освіту, 2017). Важливим складником ВСЗЯО є систематичне здійснення закладом освіти внутрішнього моніторингу якості освіти.

У Законі України «Про освіту» (розділ 5 «Забезпечення якості освіти») наголошується щодо необхідності розбудови системи забезпечення якості освіти в Україні, постійного та послідовного підвищенні її якості та допомоги закладам освіти й іншим суб'єктам освітньої діяльності у досягненні цілей підвищенні якості освіти (Про освіту, 2017). Відгак, конкретний

заклад освіти, постійно аналізуючи компоненти й процедури внутрішньої системи забезпечення якості освіти та вдосконалюючи (покрощуючи) їх, може підвищити якість освітньої діяльності та якість освіти загалом.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) конкретизовано положення базового законодавства щодо механізмів реалізації внутрішньої системи якості загальної середньої освіти. Зокрема, зазначено, що: 1) внутрішня система забезпечення якості освіти формується ЗЗСО та має включати механізми забезпечення академічної доброчесності, зокрема порядок виявлення і встановлення фактів порушення академічної доброчесності педагогічними працівниками й учнями та види академічної відповідальності за конкретні порушення академічної доброчесності; 2) методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти розробляються центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти (Про повну загальну середню освіту, 2020).

У «Методичних рекомендаціях з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти» (2020) (далі – Методичні рекомендації), які затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України, подано визначення поняття «внутрішня система забезпечення якості освіти», окреслено значення ВСЗЯО для закладу загальної середньої освіти та виділено і прописано три етапи формування внутрішньої системи: (1) визначення компонентів внутрішньої системи; (2) забезпечення функціонування компонентів; (3) самооцінювання освітніх і управлінських процесів ЗЗСО для їх подальшого вдосконалення (Про затвердження Методичних рекомендацій, 2020).

У Методичних рекомендаціях наголошується, що кожен заклад загальної середньої освіти має розробити Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти (далі – Положення). Положення схвалюється педагогічною радою ЗЗСО й затверджується наказом директора. Воно розміщується на офіційному вебсайті закладу освіти та доступне для ознайомлення усім учасникам освітнього процесу. У цьому Положенні прописуються цілі внутрішньої системи та її компоненти, необхідні умови функціонування та розвитку компонентів, механізм самооцінювання та періодичність його проведення.

Передбачається, що у розробленні Положення беруть участь не лише дирекція ЗЗСО (директор і його заступники) та педагогічні працівники, а й учні, батьки або інші законні представники учнів,

експерти у сфері загальної середньої освіти та управління, представники місцевої громади тощо.

У Методичних рекомендаціях компоненти внутрішньої системи забезпечення якості освіти згруповані в чотири напрями освітньої діяльності закладу: (1) освітнє середовище; (2) система оцінювання учнів; (3) педагогічна діяльність вчителів; (4) управлінські процеси (Про затвердження Методичних рекомендацій, 2020). Ці напрями відповідають чотирьом напрямам оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти (пункт 6), визначених у «Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти» (Про затвердження Порядку проведення, 2019). Це зроблено для того, щоб заклад загальної середньої освіти здійснював самооцінювання своєї діяльності відповідно до напрямів, вимог/правил, критеріїв й індикаторів, що використовуються під час проведення інституційного аудиту (зовнішнього оцінювання) закладу (Про затвердження Методичних рекомендацій, 2020), а результати зовнішнього оцінювання й самооцінювання можна було порівнювати.

У Методичних рекомендаціях акцентовано увагу на автономії закладу освіти щодо визначення компонентів внутрішньої системи якості. Проте наголошено, що її обов'язковим компонентом мають бути механізми забезпечення академічної доброчесності.

Забезпечення функціонування компонентів ВСЗЯ є другим етапом формування внутрішньої системи, який передбачає розроблення стратегії (політики) забезпечення якості освіти у ЗЗСО. Під час цього етапу визначаються критерії, механізми, правила і процедури забезпечення функціонування компонентів внутрішньої системи та процедури вивчення їх ефективності.

Самооцінювання є третім і завершальним етапом формування внутрішньої системи якості. У Методичних рекомендаціях наголошено на значенні самооцінювання для ЗЗСО: вивчення та оцінювання ефективності функціонування внутрішньої системи з метою вдосконалення освітніх і управлінських процесів, зокрема для прийняття відповідних управлінських рішень щодо вдосконалення внутрішньої системи, визначення пріоритетних напрямів удосконалення освітніх і управлінських процесів, аналізу тенденцій в освітній діяльності ЗЗСО і коригування її річного плану роботи та/або стратегії розвитку, аналізу динаміки оцінювання освітньої діяльності ЗЗСО педагогічними

працівниками, учнями, батьками (шляхом співставлення результатів опитування учасників освітнього процесу впродовж кількох років) (Про затвердження Методичних рекомендацій, 2020). При цьому наголошується щодо автономії закладу освіти у реалізації механізмів самооцінювання: ЗЗСО може застосовувати або власний механізм самооцінювання, який враховує особливості діяльності закладу освіти, або механізм оцінювання, що застосовується під час інституційного аудиту.

У Методичних рекомендаціях також прописано вимоги/правила самооцінювання та окреслено моделі його проведення (щорічне або періодичне комплексне, щорічне за певними напрямками освітньої діяльності або за окремими рівнями освіти, або інші моделі). При цьому наголошено, що самооцінювання має здійснюватися щороку і проводитися впродовж навчального року. Комплексне самооцінювання доцільно проводити за рік до проведення планового інституційного аудиту ЗЗСО, яке, своєю чергою, проводиться не частіше ніж один раз на 10 років. Акцентовано увагу, що в закладі освіти доцільно призначити особу, відповідальну за проведення самооцінювання.

У Методичних рекомендаціях також описано методи збору інформації щодо самооцінювання та оброблення її результатів. Наголошено, що під час самооцінювання заклад освіти може використовувати результати внутрішніх та зовнішніх моніторингів. При цьому метою внутрішніх моніторингів може бути: відстеження динаміки результатів навчання учнів, якості викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів), відвідування учнями закладу освіти, ефективності управлінських процесів тощо.

Наголошено, що самооцінювання має передбачати три етапи: (1) збір та аналіз інформації, отриманої під час спостереження, опитування та вивчення документації; (2) узагальнення результатів самооцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти; (3) обговорення та оприлюднення результатів самооцінювання закладу освіти.

При цьому під час узагальнення результатів самооцінювання мають бути визначені тенденції в організації освітніх і управлінських процесів закладу освіти та окреслені досягнення та труднощі у формуванні внутрішньої системи.

Заклад освіти, здійснюючи узагальнення результатів самооцінювання, може: (1) самостійно визначити рівні самооцінювання власної діяльності; (2) використовувати для оцінювання кожного напрямку ос-

вітньої діяльності закладу освіти орієнтовні рівні оцінювання якості освітньої діяльності та ефективності внутрішньої системи, що визначаються під час інституційного аудиту: перший (високий), другий (достатній), третій (вимагає покращення), четвертий (низький); (3) запроваджувати інші способи вимірювання рівня освітньої діяльності та ефективності внутрішньої системи.

Рівні оцінювання якості освіти визначені у «Методиці оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу загальної середньої освіти під час інституційного аудиту» (Методика оцінювання, 2020) (далі – Методика). У Методиці конкретизовано як за допомогою анкет можна визначити рівень якості освітньої діяльності закладу та подано вимоги/правила організації освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти щодо наявності відкритої, прозорої і зрозумілої для здобувачів освіти системи оцінювання їхніх результатів навчання (за чотирма рівнями).

Важливо зауважити, що результати самооцінювання мають розглядатися на засіданнях педагогічної ради, обговорюватися з учасниками освітнього процесу (учнями та батьками) й оприлюднюватися на сайті ЗЗСО (для забезпечення прозорості й інформаційної відкритості закладу освіти).

Нормативно-правове забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти України також регулюється «Порядком проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти» (Про затвердження Порядку проведення, 2019) та «Порядком проведення моніторингу якості освіти» (Про затвердження Порядку проведення, 2020), які затверджені Наказами Міністерства освіти і науки України.

У «Порядку проведення моніторингу якості освіти» (Про затвердження Порядку проведення, 2020) міститься інформація про принципи моніторингу, його об'єкти, етапи та форми проведення, прописана процедура підготовки та проведення моніторингу, зокрема методи проведення дослідження під час моніторингу. У цьому документі також є інформація про внутрішній моніторинг, який ініціюється та проводиться закладом освіти, зокрема й закладом загальної середньої освіти.

У «Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти» (Про затвердження Порядку проведення, 2019) (далі – Порядок) прописано, що метою проведення інституційного аудиту закладу загальної середньої освіти є оцінювання якості його

освітньої діяльності і вироблення рекомендацій для закладу освіти та його засновника(ів) щодо: 1) підвищення якості освітньої діяльності та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти; 2) приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність до вимог законодавства у сфері загальної середньої освіти.

У Порядку наведено критерії й індикатори оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Зокрема, для кожного з чотирьох напрямів оцінювання освітньої діяльності закладу освіти (освітнє середовище, система оцінювання результатів навчання учнів, педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти, управлінські процеси) визначено: 1) вимоги/правила організації освітніх і управлінських процесів та внутрішньої системи забезпечення якості освіти; 2) критерії оцінювання; 3) індикатори оцінювання; 4) методи збору інформації. Ця інформація може стати в нагоді під час підготовки і здійснення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в ЗЗСО.

Таким чином, на сьогодні в Україні сформована цілісна система нормативно-правового забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти, структуру якої подано на рис. 2.1.

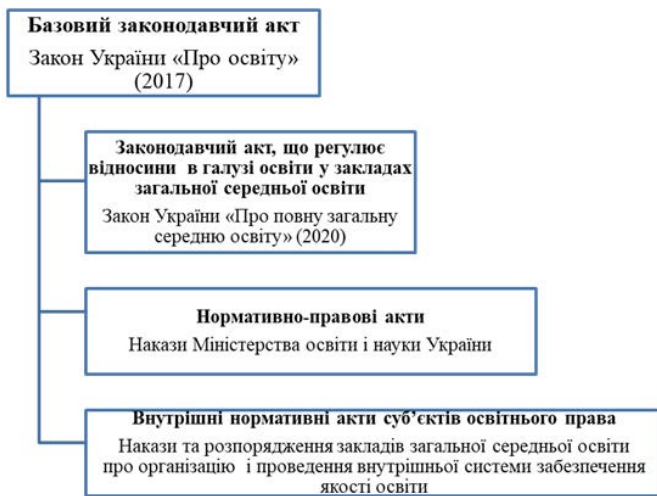


Рис. 2.1. Система нормативно-правового забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти України

Закон України «Про освіту» (2017) є базовим законодавчим актом, який регулює процедури забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти України. Він визначає організаційно-правові засади внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що конкретизуються спеціальними законами. Зокрема, Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020), в якому зазначається важливість формування кожним закладом загальної середньої освіти внутрішньої системи забезпечення якості освіти та наголошується на розробленні центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти – Міністерством освіти і науки України методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

У «Методичних рекомендаціях з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти» (2020) чітко прописана процедура створення і функціонування внутрішньої системи якості освіти у ЗЗСО України. Натомість ефективність її реалізації суттєво залежить від злагодженої роботи всіх суб'єктів освітнього процесу (педагогічного колективу, адміністрації, учнівського самоврядування, батьків і громади). Відтак, саме усвідомлення доцільності системної роботи щодо забезпечення внутрішнього контролю й оцінювання якості освітньої діяльності закладу та готовність педагогів є ключовими чинниками.

Зауважимо, що згідно з результатами експериментального дослідження Сніжани Резнік (Резнік, 2022) в закладах освіти України спостерігається середній рівень готовності до забезпечення якості освіти. При цьому 100% керівників та 84% вчителів не сумніваються у доцільності впровадження в ЗЗСО самооцінювання освітньої діяльності та внутрішньої системи забезпечення якості освіти (щоправда, деякі з респондентів зазначили, що вважають це одним із проявів бюрократичної системи, який тільки додасть паперової роботи працівникам закладу освіти).

61% керівників вказали, що адаптували критерії Міністерства освіти і науки України до умов функціонування конкретного закладу освіти, 28% – використовують виключно рекомендації Міністерства освіти і науки України, а 17% – розробляють власні критерії. При цьому зауважується, що не зважаючи на важливість щорічного проведення закладом освіти самооцінювання, 57% опитаних керівників ЗЗСО

не проводили самооцінювання освітньої діяльності у своєму закладі (Резнік, 2022, с. 70-71).

Аналіз деяких звітів про самооцінювання закладу загальної середньої освіти, які розміщені на веб-сайтах закладів, показав, що:

- деякі ЗЗСО для здійснення самооцінювання використовують Google Forms за допомогою яких проводять анкетування учнів, батьків учнів, вчителів тощо. Результати цих анкетувань і складають основу звітів про самооцінювання;

- здійснюють самооцінювання згідно із чотирма напрямками оцінювання та вимогами/правилами організації освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти, які прописані у додатку 1 «Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти» (Про затвердження Порядку проведення, 2019) та відповідно до чотирьох рівнів оцінювання, наприклад: В (високий) (4 бали); Д (достатній) (3 бали); ВП (вимагає покращення) (2 бали); Н (низький) (1 бал) (Самооцінювання освітньої діяльності, 2023). При цьому деякі заклади освіти за кожним критерієм формують відповідні показники за чотирма напрямками, які й оцінюють. Наприклад, щодо критерія «Застосування внутрішнього моніторингу, що передбачає систематичне відстеження та коригування результатів навчання кожного здобувача освіти», який дає можливість проаналізувати результати навчання здобувачів освіти, аналізуються такі показники, як «Оцінювання навчальних досягнень учнів з боку вчителя здійснюється об'єктивно», «Дослідження між результатами моніторингу і підсумковим оцінюванням учителя з предмету (курсу) надає інформацію про об'єктивність системи оцінювання навчальних досягнень учнів» тощо (Щорічне комплексне самооцінювання, 2021, с. 8).

У звіті за результатами щорічного комплексного самооцінювання освітніх і управлінських процесів та внутрішньої системи забезпечення якості не лише відображається стан її функціонування, а й окреслюються шляхи вдосконалення освітньої діяльності ЗЗСО (наприклад, конкретні рекомендації керівнику закладу освіти щодо розроблення та реалізації індивідуальної траєкторії роботи з обдарованими дітьми; популяризації норми академічної доброчесності та сприяння їх дотримання здобувачами освіти тощо (Висновок, 2022); досягнення в освітній діяльності й управлінських процесах закладу (сильні сторони); проблеми, що потребують вирішення (слабкі сторони) (наприклад, поліпшити моніторинг

навчальних досягнень здобувачів освіти для порівняння навчальних досягнень учнів); зміни до стратегії розвитку закладу освіти; шляхи удосконалення освітніх та управлінських процесів та заходи задля вдосконалення функціонування системи внутрішнього контролю та оцінювання якості, підвищення якості освітньої діяльності та подальшого розвитку закладу (Щорічне комплексне самооцінювання, 2021, с. 18-19).

Відтак, у загальній середній освіті України внутрішня система забезпечення її якості є динамічним механізмом, що функціонує у правовому полі та постійно вдосконалюється. Від його ефективності залежить результативність роботи як конкретного закладу освіти, так і загальної середньої освіти в цілому. Оскільки важливим принципом у формуванні внутрішньої системи забезпечення якості освіти та одним зі стрижневих концептів її нормативно-правового забезпечення є широка автономія конкретного закладу загальної середньої освіти щодо самостійного вибору форм і засобів оцінювання й самооцінювання, то саме ініціативність та активна долученість усіх учасників освітнього процесу, зокрема, й громади, забезпечить результативне функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, її постійний розвиток та вдосконалення як умови здійснення ефективної освітньої діяльності та надання закладом освіти сучасних, якісних і затребуваних освітніх послуг.

2.2. Модель системи внутрішнього оцінювання закладу загальної середньої освіти

(Жук Ю. О., Науменко С. О.)

У багатьох країнах світу питання якості освіти у закладах загальної середньої освіти є водночас найактуальнішими та найдискусійнішими. Вирішальними у цих дискусіях є способи оцінювання закладом загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) якості своєї освіти з метою її підвищення. При цьому найскладнішим завданням є створення та використання практичних та ефективних систем самооцінювання у ЗЗСО (систем шкільного самооцінювання (далі – СШС)), які призначені для здійснення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти у закладі освіти.

Необхідність створення СПС викликано існуванням низки проблем, які сформувалися у процесі постійної децентралізації систем освіти у деяких країнах світу, в тому числі й в Україні. Децентралізація підвищує відповідальність закладів освіти за результати своєї діяльності і це змушує їх вживати певних дій, які також враховують існуючу систему зовнішнього контролю (підзвітність перед вищими органами управління освітою на різних рівнях).

У роботі (Kurum & Çinkir, 2019) розглянуто самооцінювання закладу загальної середньої освіти як альтернативний підхід до інспекції. В основі самооцінювання ЗЗСО лежить філософія, згідно з якою: розвиток та зміни відбуваються зсередини; люди підтримують те, що вони створюють; зворотний зв'язок має вирішальне значення для індивідуального навчання та організаційного розвитку. Самооцінювання ЗЗСО можна трактувати як початок діалогу про мету, пріоритети та критерії якості освіти на рівні закладу загальної середньої освіти та класу або досягнення цілей за допомогою відповідних та легко доступних інструментів. З іншого боку, самооцінювання закладу загальної середньої освіти можна також розуміти як процес збору, аналізу та передачі інформації з метою підвищення творчих здібностей в суб'єктів ЗЗСО, досягнення цілей зовнішньої підзвітності, розвитку та надання професійних знань, завоювання довіри суспільства до закладу освіти, приписування ЗЗСО освітньої цінності та інформування зацікавлених сторін про процес ухвалення рішень у закладі.

Самооцінювання закладу загальної середньої освіти – це, насамперед, різноманітний та складний процес. Зазвичай у процесі самооцінювання виділяють деякий набір чинників, серед яких найважливішими є: мета, цільова аудиторія, структура, критерій, процес, інструменти та кінцевий продукт. Метою самооцінювання повинно бути не лише відповідність очікуванням інспекторів, а й, в першу чергу, зосередженість на ідентичності самого закладу освіти, який має адекватно реагувати на виклики мінливого світу. ЗЗСО можуть розвивати та концентрувати свою діяльність на критеріях, які значущі та цінуються зацікавленими сторонами замість того, щоб використовувати доступні стандарти, такі як результати національних або міжнародних тестів. Адже самооцінювання – це процес, під час якого заклади загальної середньої освіти «пишуть» свої власні історії.

Однією з причин переходу до самооцінювання ЗЗСО на міжнародному рівні є перенесення процесу прийняття рішень щодо освіти

на рівень місцевого закладу загальної середньої освіти. Можна припустити, що практика самооцінювання привертає більше уваги на міжнародному рівні, оскільки такі питання, як забезпечення якості, ефективність, підзвітність та прийняття рішень на місцевому рівні, набувають все більшого значення. Сьогодні можна констатувати, що самооцінювання ЗЗСО знаходиться на етапі об'єднання внутрішнього та зовнішнього оцінювання, підзвітності та розвитку. Самооцінювання є багатовимірним процесом, що розвивається, оскільки внутрішні дані закладу загальної середньої освіти повинні відповідати зовнішнім очікуванням. Водночас самооцінювання повинно проводитися на базі ЗЗСО та підтримуватися, а не нав'язуватися центральними органами управління для покращення та розвитку освіти.

Найважливішим етапом створення СІПС є етап проектування даної системи, на якому визначаються основи політики її функціонування та структури, що має реалізувати обрану політику. Із загальної точки зору проектування можна розглядати як підхід до вирішення проблем на основі їх виявлення, чіткого формулювання, детального розгляду та систематизації з метою розробки короткострокових та довгострокових рішень щодо усунення проблем. Таким чином, проектування СІПС є процесом, за допомогою якого колективом встановлюються цілі та визначається яким чином ці цілі мають бути досягнуті.

Система шкільного самооцінювання (СІПС) є одним із компонентів загального планування розвитку закладу освіти і вона не повинна розглядатися у відриві від контексту та специфіки закладу. Як показує досвід, основні труднощі досягнення цілей всіх реформ виникають через невдале планування. Потенційними наслідками низької якості проектування є недоліки в самій конструкції продукту проектування, які можуть призвести до трудомістких ітерацій і, якщо їх не виявити, до проблем під час реалізації проекту.

Плани, на основі яких розробляється проект, складаються з двох основних компонентів: 1) формулювання результатів (цілей) та (2) формулювання дій (процедур, спрямованих на досягнення цілей). Іншими словами, планування полягає у попередньому обмірковуванні того, що має бути зроблено, коли це має бути зроблено, як це має бути зроблено та ким це має бути зроблено. Важливість етапу планування настільки велика, що сьогодні існує ціла низка типів теорій планування, наприклад:

- аналітико-пояснювальний;

- формально-пояснювальний;
- процесуально-пояснювальний;
- аналітико-розпорядчий;
- формально-розпорядчий;
- процесуально-розпорядчий.

Для всіх цих типів теорій планування характерним є виділення переваг якісного планування, а саме: планування полегшує цільове управління, зменшує інформаційну невизначеність, полегшує координацію та контроль виконання, заохочує інновації та забезпечує можливість конкурентних переваг. Очевидно, що планування основних положень проекту СПС, що розробляється, можна віднести до процесуально-розпорядчого типу, який спрямовує процес проектування системи.

Відомий дослідник у галузі науки про планування Андреас Фалуді (Faludi Andreas) виділяє три парадигми планування: «об'єктно-орієнтована», «орієнтована на управління» та «орієнтована на прийняття рішень» (Faludi & Mastop, 1982).

Об'єктно-орієнтована парадигма орієнтує планувальника на виконання конкретних дій над конкретними об'єктами у певній предметній галузі, що дозволяють створити точну, достовірну та працездатну модель предметної області з використанням обчислювальних засобів, зокрема з використанням штучного інтелекту (King et al., 2016; McCluskey & Porteous, 1997).

Парадигма планування, яка орієнтована на управління, передбачає реалізацію процесу, в якому адміністрація і співробітники домовляються про конкретні цілі діяльності, а потім розробляють план їх досягнення. Це передбачає узгодження цілей діяльності організації та збільшення ролі участі співробітників у виконанні намічених планів (Rodgers & Hunter, 1991).

Парадигма планування, яка орієнтована на прийняття рішень, є насправді процедурною теорією, у якій реалізується процес раціонального планування. Сам процес раціонального планування передбачає, що планувальники роблять розумні й раціональні дії за допомогою створення альтернатив, їх оцінювання та вибору на основі цього оцінювання оптимальних способів досягнення цілей (Crandall et al., 2006; Faludi, 1979; Faludi, 1985). Вибір парадигми планування є основним етапом самооцінювання і залежить від уявлення колективу ЗСО про спосіб досягнення цілей планування.

У роботі (Gero & Kannengiesser, 2004) автор описує узагальнену лінійну структуру процесу проектування, в якій: 1) функції об'єкта проектування встановлюються в межах аналізу завдання проектування; 2) способи функціонування проекту формуються на етапі формування концепції проекту; 3) структура об'єкта проектування встановлюється на етапі впровадження (рис. 2.2). На рис. 2.2 привертає увагу етап розроблення концепції проекту. Стосовно наших міркувань, у яких об'єктом проектування є СПС, концепція проекту має враховувати його соціальну значимість. На цьому рівні принципові рішення, зазначені в структурі, інтегруються в загальну концепцію рішення, що складається з різних компонентів відповідно до проєктованих модулів або функціональних елементів об'єкта проектування.



Рис. 2.2. Зв'язок між функцією, способом функціонування та структурою об'єкта в процесі його проектування (адаптовано з (Gero & Kannengiesser, 2004))

Методи та способи організації процесів планування мають загальні характеристики. Це допомагає використовувати під час проектування досвід трансдисциплінарного підходу до розробки проєктів та застосовувати способи проектування, які добре зарекомендували себе в інженерії та бізнесі та під час створення проєктів у системах освіти. Наприклад, у статті (Eisenbart et al., 2011) обговорюються різні способи проектування, описуються подібності та відмінності між підходами до моделювання, які отримані шляхом порівняння різних моделей

проектування, що запропоновані в літературі, та забезпечують основу детального порівняння підходів до моделювання в різних дисциплінах. Моделі проектування є важливим засобом представлення проектної інформації у процесах розробки продуктів проектування.

У своїй теорії моделей та діяльності з моделювання Г. Стаховяк (Stachowiak H.) описує моделі як «фрагмент реальності», які завжди відносяться до об'єкта, певні аспекти якого вони представляють, не будучи йому ідентичними (Stachowiak, 1973). Крім того, моделі слугують користувачеві, якого він називає «суб'єктом», для певної мети упродовж певного періоду часу. У праці (Buur & Andreasen, 1989) підкреслюється, що моделі проектування не можуть охопити всю доступну інформацію про об'єкт, що розробляється. Ця позиція вдало сформульована в роботі (Вох, 1976), в якій говориться, що: всі моделі – є невірними, але деякі з них є корисними. Модель, за визначенням, є спрощенням реальності, але це спрощення допомагає приймати рішення про те, як діяти у напрямку обраної мети. Очевидно, що чим точніше модель відображає реальність в головному, то навіть при її неповноті, але простоті та зрозумілості для тих, хто приймає рішення, вона корисна і може знайти практичне застосування.

Характерною особливістю соціально-орієнтованих проектів є те, що безліч етапів, які об'єднані в єдину систему, являють собою безліч політик, в яких відображається загальна соціальна спрямованість мети цього проекту. У сфері освіти в Україні це чітко сформульовано в низці законодавчих актів (Про освіту, 2017; Про повну загальну середню освіту, 2020). На імперативи поведінки учасників проектування в процесі створення СШС та формулювання концептуальних підходів під час вибору моделей СШС певним чином можуть вплинути рекомендації адміністративних структур системи освіти України, на які покладаються функції зовнішнього аудиту (Про затвердження Методичних рекомендацій, 2020).

З парадигмальної точки зору планування СШС центрується на управлінні. Це означає, що основну роль в СШС відіграє адміністрація закладу загальної середньої освіти, на яку покладаються функції розроблення моделі СШС, реалізації обраної моделі, моніторингу та контролю виконання кожного етапу процесу СШС.

Більшість структур, які описані у дослідженнях (Browning & Ramasesh, 2007; Eckert & Stacey, 2010; Flanagan, 2006) і присвячені проектуванню

у різних навчальних предметах (дисциплінах), так чи інакше відповідають структурі, що наведена на рис. 2.2.

Оскільки різні рівні інформації про проблему, що розглядається, і її потенційне рішення потребують різних моделей для представлення цієї інформації, під час розробки продукту проектування (у нашому випадку СШС) застосовуються різні підходи до моделювання (Valkenburg & Dorst, 1998). Лише поєднання різних моделей дає більш-менш повну картину наявної на даний момент інформації про продукт проектування, що розробляється.

Результатом проектування СШС є створення у закладі загальної середньої освіти середовища, яке орієнтоване на моніторинг результатів діяльності закладу освіти на основі фактичних даних, що отримані із застосуванням адекватних методів оцінювання. Ми розглядаємо не кінцевий продукт проектування (СШС), створення якого є завданням колективу конкретного закладу освіти і залежить від багатьох чинників, які властиві даному ЗЗСО (внутрішній та зовнішній контексти), а особливості дизайну процесу проектування. Подана інформація може бути актуальна для закладів загальної середньої освіти, колективи яких націлені на новаторську діяльність незалежно від типу закладу.

У ряді публікацій пропонуються різноманітні моделі процесу розробки СШС для використання під час моніторингу та оцінювання якості освіти у закладах загальної середньої освіти. Наприклад, у роботі (Şahin & Kılıç, 2018) пропонується покрокова модель процесу розробки системи самооцінювання у закладі загальної середньої освіти (рис. 2.3).

Особливістю даної моделі є акцентування уваги розробників на циклічному характері процесу. Такий підхід дозволяє уточнювати кожну наступну позицію (крок) розробки проекту шляхом порівняння одержаних результатів із вимогами, встановленими на попередніх етапах розробки. Процес планування є безперервним циклом: на кожному етапі планування існує можливість розгляду різних альтернатив, оцінки потенційних стратегій і вибору найефективнішого курсу дій. Результати моніторингу та оцінювання на кожному етапі можуть надати нову інформацію для перегляду планів та програм. Таким чином, реалізується можливість уточнення всієї структури планованої СШС.

Дещо інакше уявляє структуру процесу планування створення СШС дослідниця Елізабет Гаріра (Garira Elizabeth) (Garira, 2019) (рис. 2.4).

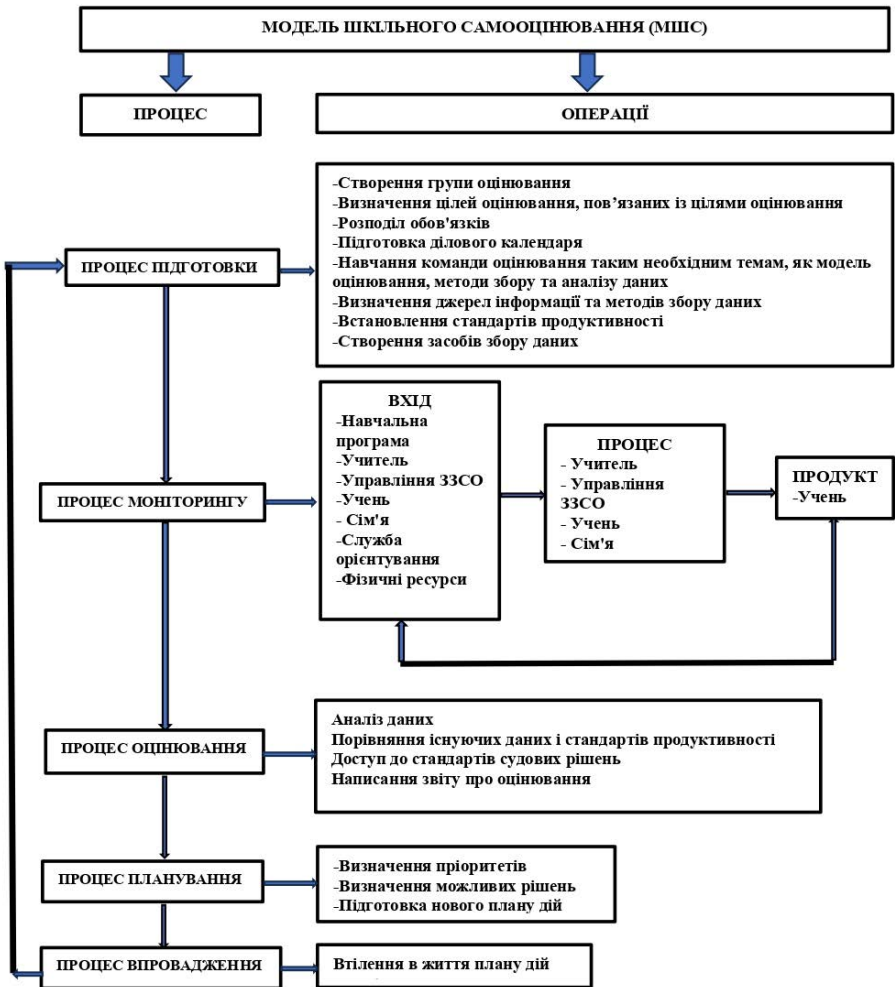


Рис. 2.3. Покрокова модель процесу розробки системи самооцінювання у закладі загальної середньої освіти (за (Şahin & Kılıç, 2018, с. 203))

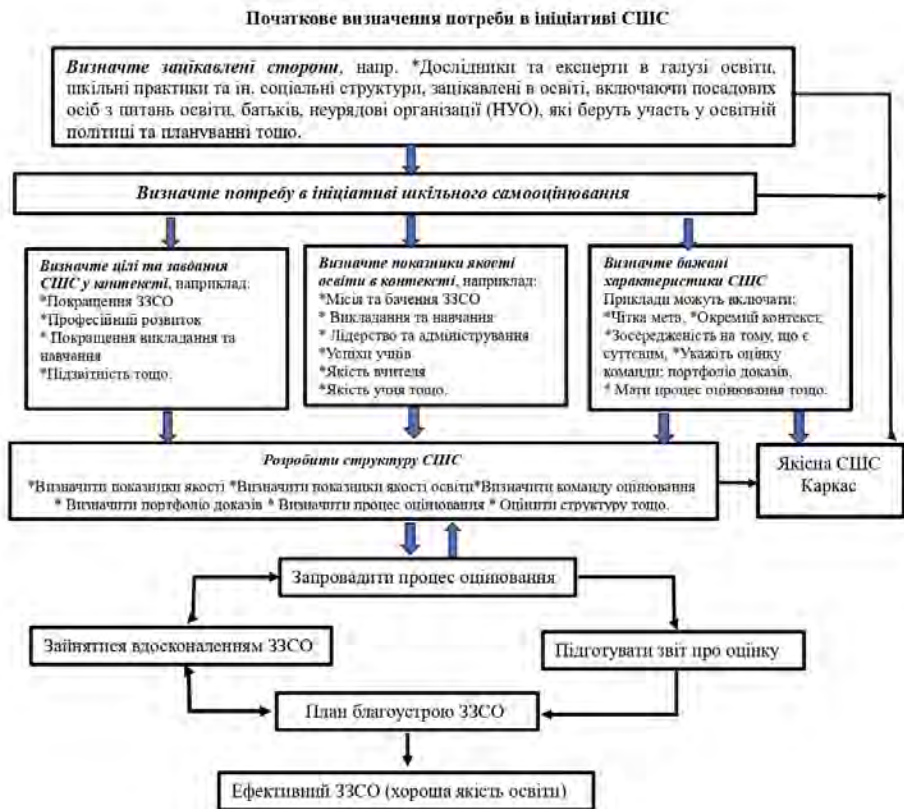


Рис. 2.4. Процедурна модель процесу розробки системи самооцінювання у закладі загальної середньої освіти (за (Gariga, 2019, с. 151))

Дослідниця наголошує на необхідності подібної моделі процесу проектування СШС, яка ґрунтується на процедурних принципах, як керівництво під час розробки СШС як важливого кроку на шляху до забезпечення наукової бази для оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти (Gariga, 2019).

З погляду візуалізації дизайну проектування, основним недоліком наведених вище моделей є використання укрупнених блоків, в яких перераховані (задекларовані) окремі процедури у формі завдань. Для деталізації процедур з метою детальнішого опрацювання моделей може бути використаний інший спосіб візуалізації. Наприклад, на рис. 2.5

у найзагальнішому вигляді зазначено можливі цілі оцінювання (Y) та фактори, які можуть впливати на забезпечення досягнення цілей (X).

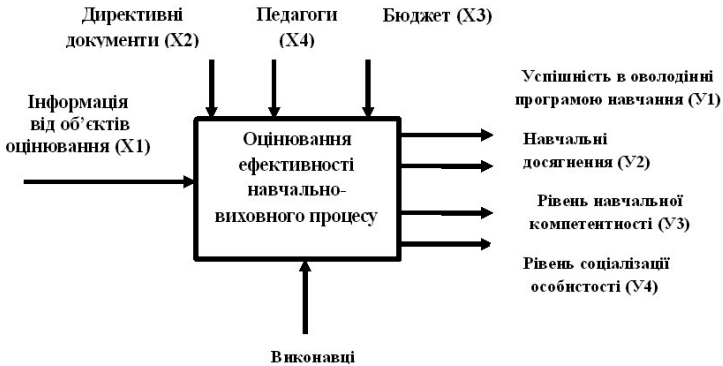


Рис. 2.5. Функціональна модель моніторингу оцінювання ефективності навчально-виховного процесу у закладі загальної середньої освіти

На етапі вибору системи моніторингу можуть бути розглянуті різні моделі, адже потрібна модель для різних об'єктів повинна відповідати тим властивостям об'єкта, які підлягають спостереженню або вимірюванню. Цей процес являє собою цикл, у процесі якого може здійснюватися експериментальна апробація моделей різного складу та конфігурацій (рис. 2.6).

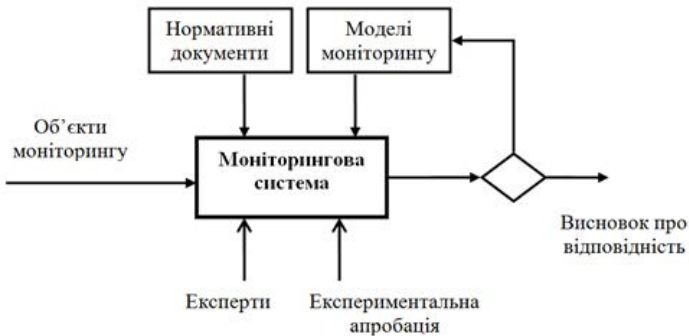


Рис. 2.6. Функціональна модель процесу вибору системи моніторингу

В результаті аналізу функціональних зв'язків може бути обрана та або інша структура розроблення процедури моніторингу, приклад якої представлений на рис. 2.7.



Рис. 2.7. Узагальнена структура організації моніторингу обраного об'єкта оцінювання

Після визначення структури з'являється можливість розроблення структурно-функціональної моделі, в якій зазначаються етапи та учасники проектування (рис. 2.8).

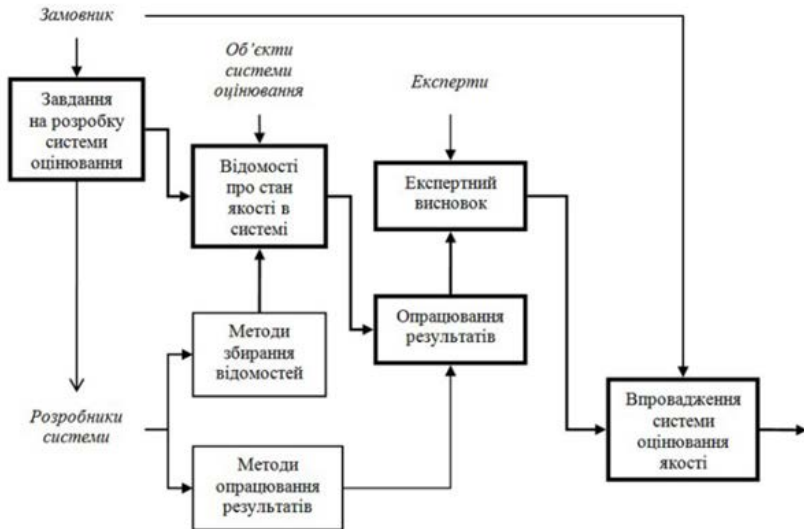


Рис. 2.8. Структурно-функціональна модель проектування системи самооцінювання у закладі загальної середньої освіти

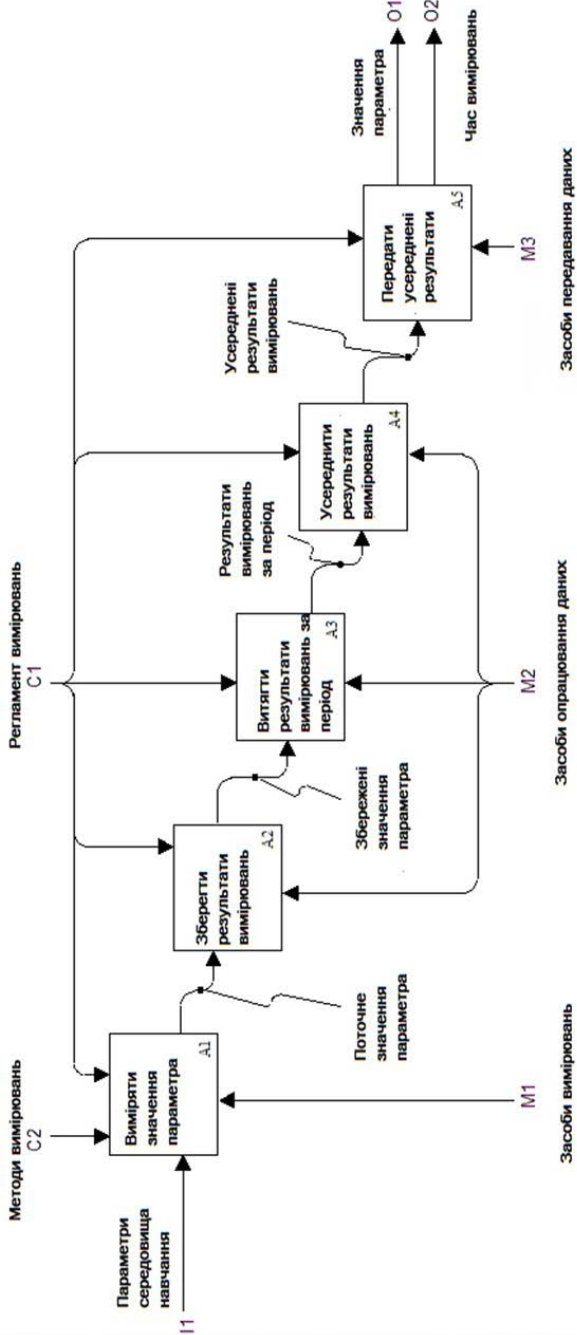


Рис. 2.9. Структурно-функціональна схема реалізації процесу вимірювання об'єкта

Подальша деталізація процесу проектування показана на прикладі моніторингу параметрів освітнього середовища (обладнання приміщень ЗЗСО (класів, лабораторій тощо), забезпечення безпеки учасників освітнього процесу та ін.). У наведеній схемі (рис. 2.9) більш детально вказано процедури (А), які забезпечують досягнення запланованої мети вимірювань, зазначені точки «входження» методів та регламентів (С), що визначають рівень валідності вимірювань, та засоби (М), використання яких необхідне для реалізації цього процесу.

Докладніше наведені вище схеми описані у роботі (Ляшенко & Жук, 2019).

Основна відмінність між процесом та процедурою полягає в глибині опрацювання проекту: процес описує послідовність подій, що ведуть до досягнення певної мети, а процедура містить точні інструкції про те, як саме виконати завдання. Процедури являють собою чіткі покрокові інструкції з виконання поставлених завдань, тобто, вони описують певний покроковий спосіб досягнення мети. Ряд процедур, які об'єднані з метою отримання бажаного результату, породжує процес. Отже, процедури можна розглядати як «будівельні блоки» або етапи процесів. Теорія процедурного планування наголошує на центральній ролі цілей у процесі планування. Вона підкреслює важливість уточнення та визначення цілей, які є керівними принципами для організації та виконання дій. Теорія процедурного планування зазначає важливість моніторингу прогресу, внесення необхідних коригувань та адаптації стратегій під час зіткнення з несподіваними перешкодами.

Подібність наведених структур (схем, моделей), як і багато інших структур, що описані в літературі, полягає в тому, що в кожній з них СШС визначається як процес (набір процедур), які здійснюється закладом загальної середньої освіти, в ході якого представники спільноти ЗЗСО оцінюють функціонування закладу для прийняття рішень щодо його загального розвитку. Тобто, СШС визначається як процес, який здійснюється спільно усім колективом закладу загальної середньої освіти, в ході якого обрані учасники методично збирають та ретельно вивчають дані для покращення роботи ЗЗСО. Процес побудови (конструювання) СШС можна представити як процес роздумів про практику, що здійснюється спільнотою ЗЗСО систематично та прозоро з метою покращення навчання учнів, професійного та організаційного розвитку. СШС також визначається як процедура, яку розпочинає заклад загаль-

ної середньої освіти для отримання інформації про функціонування закладу та прийняття управлінських рішень щодо покращення його функціонування. Ґрунтовніший погляд на визначення СШС показує, що він проводиться працівниками закладу загальної середньої освіти головним чином з метою покращення своєї діяльності.

Відправною точкою під час розроблення структури СШС має бути наявність групи планування, яка організовує цей процес і визначає зацікавлені сторони, що братимуть участь у процесі розроблення структури СШС. Зацікавленими сторонами зазвичай можуть бути представники системи освіти, адміністратори ЗЗСО, його персонал тощо.

Введення різних зацікавлених сторін у сфері освіти до процесу розробки СШС може мати важливе значення, оскільки вони можуть надати підтримку запланованим змінам, які, ймовірно, покращать якість освіти у закладах загальної середньої освіти. Ясність, прийнятність та потенційні перешкоди на шляху впровадження системи СШС не можуть бути вирішені, якщо не задіяні ключові зацікавлені сторони у сфері освіти, що може вплинути на її ефективність, а також на ефективність закладів загальної середньої освіти та їх покращення. Таким чином, зацікавлені сторони можуть допомогти в успішній розробці та впровадженні структури СШС. Вони також можуть допомогти оцінити структуру, щоб переконатися у її ефективності. Бажано, щоб група планування залишалася постійно діючою адміністративною одиницею в загальній структурі управління закладом освіти, щоб забезпечити можливість модифікації СШС у разі необхідності.

Група планування разом із виявленими зацікавленими сторонами має визначити поточну практику та вирішити, чи існує потенційна необхідність у системі СШС для покращення існуючого способу оцінювання освіти у закладі загальної середньої освіти для досягнення ефективності.

Під час визначення необхідності створення СШС повинні бути проаналізовані:

- сильні та слабкі сторони системи освіти у закладі загальної середньої освіти;
- проблеми, які виникають в даний час під час оцінювання якості освіти в ЗЗСО та окремих класах, та їх наслідки (рівень критичності проблем);
- чинники, що сприяють виникненню таких проблем;
- сприйняття цих проблем зацікавленими сторонами;
- цільові галузі для покращення показників освіти;

- додаткова інформація про ці проблеми, яка необхідна для ефективного розуміння проблеми;
- можливі шляхи подолання розглянутих проблем;
- існуючі ресурси для усунення проблеми;
- досвід інших ЗЗСО, які намагалися вирішити аналогічні проблеми.

Окрім використання цієї проблемно-орієнтованої стратегії покращення функціонування системи освіти в закладі загальної середньої освіти також можна використовувати стратегію, орієнтовану на сильні сторони. У цій стратегії потребу в СШС можна розглядати як можливий спосіб реалізації та покращення якості освіти у ЗЗСО без виявлення проблем.

На основі проведеного аналізу:

- формулюються цілі та завдання СШС;
- визначаються показники якості освіти, на яких слід зосередити увагу у процесі реалізації СШС;
- розробляється структура СШС, у якій відображаються:
- результати, які пов'язані з цілями і які очікуються від запровадження у ЗЗСО обраної моделі СШС;
- терміни, упродовж яких ці результати будуть досягнуті;
- ресурси та підтримка, які необхідні для успішної реалізації СШС;
- стратегії, що необхідні для мінімізації бар'єрів реалізації.

Цілі – це загальні заяви про бажані досягнення. Вони зазвичай супроводжуються формулюванням конкретних завдань, виконання яких, на думку проєктантів, дозволять досягти поставленої мети. Цільове управління проєктами забезпечується оцінюванням на різних етапах реалізації проєкту. Оцінка етапу може вважатися успішною, якщо виконуються три умови: 1) мета етапу чітко визначена з точки зору конкретних показників ефективності проєкту в цілому; 2) визначено передбачуване використання оцінки (наприклад, зміна в структурі проєкту вимогам до кінцевого продукту тощо); 3) розроблено плани моніторингу та оцінювання. Найпростіший план моніторингу та оцінювання має визначати часові межі оцінювання (періодичність), індикатори оцінювання, джерела даних для оцінювання, засоби аналізу результатів оцінювання, форми звітності та відповідальних за проведення моніторингу.

Після початкової розробки структури СШС група планування повинна постійно прагнути до її вдосконалення та надання інформа-

ції систематичнішого характеру шляхом оцінювання її ефективності під час оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти. Це відповідає дизайн-дослідженням, в яких освітні втручання повинні оцінюватися як за допомогою формуючих, так і напівпідсумовуючих засобів для покращення, а також для встановлення їх ефективності. Таким чином, у процесі оцінювання група планування може виявити, що структуру СШС, можливо, потрібно буде скоригувати для ефективної оцінки якості, а, отже, вона може повернутися до вихідної структури та змінитися. Це повинно бути безперервним циклом доти, доки не буде достатньо доказів того, що структура СШС є достатньо ефективною в процесі оцінювання з метою покращення.

Оскільки СШС є безперервним процесом, адміністрація ЗЗСО зобов'язана використовувати інформацію, яка отримана на етапі реалізації обраної моделі СШС, для забезпечення регулярного циклічного процесу оцінювання, моніторингу та планування покращення роботи ЗЗСО з урахуванням нових проблем, що виникають у процесі реалізації СШС.

Передбачається, що в процесі впровадження СШС весь колектив закладу загальної середньої освіти повинен брати участь у процесі покращення тих слабких місць, які будуть виявлені у процесі внутрішнього оцінювання (самооцінювання) ЗЗСО, щоб підвищити якість освіти у закладі. Найважливішим питанням СШС є визнання того, що її повна реалізація задля досягнення бажаної якості освіти у ЗЗСО потребує часу. Таким чином, просування по етапах реалізації залежить від оцінки ефективності та взаємодії між усіма відповідними зацікавленими сторонами, щоб гарантувати, що закладу загальної середньої освіти буде надана вся необхідна підтримка та ресурси для досягнення бажаної якості.

Особливістю соціально-орієнтованої СШС є те, що основним суб'єктом вимірювання є суб'єкт навчання (учень) як кінцевий користувач послуг, які надаються системою освіти загалом і даним закладом освіти, зокрема. Об'єктами вимірювання можуть бути певні характеристики суб'єкта, перелік яких визначається у процесі проектування СШС. Перелік цих характеристик може відрізнитися у різних СШС залежно від переваг даного ЗЗСО. Водночас основною вимірюваною характеристикою є рівень освіти у суб'єкта навчання, що відповідає основній меті створення, існування та постійного вдосконалення самої системи освіти. Рівень освіти є однією з характеристик особистісних якостей суб'єкта освіти, який у більшості випадків розуміється як рівень знань, умінь, навичок та компетенцій суб'єкта навчання в

предметній галузі, що вивчається на даному рівні освіти. У багатьох дослідженнях ця характеристика визначається як академічна успішність. Якщо прийняти визначення «академічна успішність» як кількісні дані, отримані учнями у процесі оцінювання результатів навчання, то досягнення учнів можна дізнатися лише після оцінювання. Результати оцінювання можуть показати високу або низьку успішність учнів. Тобто, можна зробити висновок, що метод збору даних здійснюється за допомогою документації.

Визначення самого поняття «успішність учнів» є досить розпливчастим, оскільки цей термін є загальним терміном, який використовується як у повсякденній практиці, так і в дослідженнях. Проте існують загальні показники, за якими його можна ідентифікувати. Показники успішності зазвичай відносяться до успішності учнів з академічних дисциплін, які вивчаються в цьому закладі загальної середньої освіти та вимірюються за допомогою тестів успішності. Отже, успішність учнів – це вимірний результат навчання. Інакше кажучи, учні вважаються успішними, якщо можуть досягти конкретних цілей навчання за допомогою певних критеріїв.

Деякі дослідники інтерпретують результат навчання як твердження про те, що учні очікують знати, розуміти та/або можуть зробити наприкінці навчання. Це твердження має на увазі, що результат навчання – це не те, що може дати вчитель, а те, що учні можуть показати в процесі оцінювання.

Методи збору даних про успішність учнів можуть здійснюватися двома способами, а саме: (1) тестовим та (2) нетестовим. Академічна успішність – це кількісні дані, які генеруються учнями у процесі оцінювання результатів навчання під час навчання, і які зазвичай формують звіт (Bloom et al., 1956).

Методам збору даних, як одному з найважливіших питань у процесі аналізу результатів навчання, присвячено роботу (Lestari & Setiawan, 2017). Аналіз результатів різних досліджень, які наведені автором, дозволив зробити деякі цікаві висновки. По-перше, всі дослідники використовують один і той же інструмент, який являє собою тести для збору даних як про результати навчання й успішність учнів, так і про їхні академічні досягнення. По-друге, дані, отримані за допомогою тестових інструментів у вигляді значень, використовуються для вимірювання всіх аспектів: як когнітивних і афективних, так і психомоторних. При цьому використовуються такі інструменти:

1) тестове запитання (академічна успішність, вміння відповідати на запитання);

2) тестове запитання та анкета (академічна успішність, когнітивні, афективні та психомоторні зміни, вміння відповідати на запитання);

3) запитання перед тестом та після тесту (академічна успішність, когнітивні, афективні та психомоторні зміни);

4) документ спостереження (когнітивна, афективна та психомоторна діяльність).

З іншого боку, багато дослідників заявляють, що існує як мінімум два методи, які можна використовувати для збору даних про успішність учнів у процесі навчання:

1) середнє значення бала учнів за результатами навчання;

2) відсоток, якого учні можуть досягти у кожному ЗСО на різних рівнях.

Досить часто дані про успішність учнів збираються під час попереднього та післятестового тестування за допомогою тестового інструменту.

Для забезпечення об'єктивних даних про рівень академічної успішності сьогодні існує вимірювальний інструментарій, що ґрунтується на застосуванні тестових технологій. Дані технології при всіх їх недоліках, про які постійно виникають дебати в суспільстві та педагогічному середовищі, постійно розвиваються та вдосконалюються відповідно до змін соціального замовлення та технологічного прогресу (Ляшенко & Жук, 2014; Ляшенко & Жук, 2017; Francis, 2015; Haertel & Herman, 2005). Вплив тестування на успішність учнів досить детально розглянуто у роботі (Phelps, 2012). В ній узагальнено дослідження впливу тестування на успішність учнів, які включають кілька сотень досліджень, проведених упродовж ста років: з 1910 по 2010 рік, що були опубліковані в англomовних джерелах. Дане метааналітичне дослідження показало, що серед кількісних досліджень середня величина ефекту впливу варіюється від помірного ($d \approx 0,55$) до досить великого ($d \approx 0,88$) залежно від способу агрегування ефектів або розміру ефекту, який скоригований з урахуванням артефактів розглянутих публікацій. Автор вказує на той факт, що найсильніший позитивний вплив на навчальні досягнення дає тестування зі зворотним зв'язком, тобто тестування, яке в даний час отримало назву «формульальне тестування». Також сильно та позитивно впливає на навчальні досягнення збільшення частоти тестування та застосування тестування «високих ставок». Дев'яносто три відсотки проаналізованих якісних досліджень показали також позитивні ефекти. При цьому у де-

яких оглядових дослідженнях наводиться ще більша величина ефекту тестування ($d > 1,0$). У літературі даний феномен отримав назву «ефект чистого тестування», який проявляється в тому, що збільшення успішності відбувається через те, що учні складають тест замість того, щоб витратити таку ж кількість часу на якийсь інший спосіб, наприклад, на навчання. Найважливішим аспектом ефекту чистого тестування є ефект генерації: учні, які складають тест, не можуть пасивно засвоювати інформацію, слухаючи лекції або читаючи підручники, вони повинні самі «генерувати» інформацію, і цей процес, очевидно, залишає сліди в пам'яті (Bertsch et al., 2007).

Отже, для всіх СШС загальним є сегмент оцінювання академічної успішності суб'єктів навчання, який можна розглядати як підпроект у спільному проекті СШС. У роботі (Ляшенко & Жук, 2019) описано основні моменти, на які треба звернути увагу при розробці підпроекту СШС, який умовно можна назвати «Оцінювання академічної успішності».

Використовуючи ідеологію процедурного підходу до проектування, коротко розглянемо можливі етапи проектування розробки названого підпроекту. На рис. 2.10 представлена схема, що ілюструє узагальнену процедуру оцінювання з використанням тестових технологій.



Рис. 2.10. Концептуальне подання використання тестових технологій для оцінювання академічної успішності

Узагальнена структура процесу оцінювання з використанням тестів може бути подана у вигляді, представленому на рис. 2.11. Деякі процедури, наведені на рисунку, можуть бути виключені. Наприклад, можна виключити процедуру «Запит на формування тесту» у разі використання готового тесту.



Рис. 2.11. Структурно-функціональна схема процесу моніторингових вимірів академічної успішності

Процедура «Реєстрація учасників» може бути деталізована, як це показано на рис. 2.12.



Рис. 2.12. Деталізація процедури роботи з учасниками тестування

Аналогічним чином можна уточнити процедуру «Аналіз результатів діагностики» (рис. 2.13).



Рис. 2.13. Деталізація процедури діагностичного етапу

Деталізація етапів вимірювань зазвичай призводить до деякої декомпозиції загальної структурно-функціональної схеми, проте може допомогти у пошуку оптимальних проектних рішень.

Висловлені міркування та розглянуті приклади щодо дизайну проектування систем самооцінювання у ЗЗСО націлені на підвищення якості кінцевого продукту проектування та орієнтовані на підвищення інноваційних та конкурентоспроможних якостей закладу загальної середньої освіти. Проблема створення якісної СПС, у якій має бути реалізовано моніторинг, контроль та оцінювання параметрів діяльності закладу освіти (внутрішня звітність), тісно пов'язана з тенденціями розвитку системи освіти, у тому числі з формальними відносинами зовнішньої звітності. Застосування у соціально-орієнтованих проєктах методології, що ґрунтується на використанні фактичних даних, дозволяє підвищити об'єктивність внутрішньошкільного самооцінювання, вирішувати складні проблеми, властиві системі освіти в цілому та кожному навчальному закладу, зокрема.

Література до розділу 2

Висновок про якість освітньої діяльності закладу освіти за результатами проведення самооцінювання. Середня загальноосвітня школа № 90 м. Львова. (2022). Школа № 90 міста Львова. <https://shkola90.com/informaciyna-vidkrytist/samootsiniuvannia-diialnosti-shkoly/>.

- Ляшенко, О. І., & Жук, Ю. О. (Ред.). (2014). *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія*. Київ : Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/9410/>.
- Ляшенко, О. І., & Жук, Ю. О. (Ред.). (2017). *Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посібник*. Київ : Видавничий дім «Сам». <https://lib.iitta.gov.ua/711199/>.
- Ляшенко, О. І., & Жук, Ю. О. (Ред.). (2019). *Запровадження моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій : методичні рекомендації*. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/719870/>.
- Методика оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу загальної середньої освіти під час інституційного аудиту* (Наказ Державної служби якості освіти України). № 01-11/1. (2020, Січень 09). (в редакції від 27.08.2020 № 01-11/42). <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/METODIKA.docx>.
- План відновлення: освіта і наука*. (2022, Серпень 03). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/NO.projekt.Planu.vidnovl.Osv.i.nauky-19.08.2022.pdf>.
- Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти* (Наказ Міністерства освіти і науки України). № 1480. (2020, Листопад 30). Верховна Рада України. Законодавство України : веб-сайт. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.
- Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти* (Наказ Міністерства освіти і науки України). № 17. (2019, Січень 09). (Дата останнього оновлення: 30.04.2021 (№ 493). Верховна Рада України. Законодавство України : веб-сайт. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>.
- Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти* (Наказ Міністерства освіти і науки України). № 54. (2020, Січень 16). Верховна Рада України. Законодавство України : веб-сайт. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>.
- Про освіту* (Закон України). № 2145-VIII. (2017, Вересень 05). (Дата останнього оновлення: 10.06.2023 (№ 3143-IX)). Верховна Рада України. Законодавство України : веб-сайт. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Про повну загальну середню освіту* (Закон України). № 463-IX. (2020, Січень 16). (Дата останнього оновлення: 23.02.2023 (№ 2925-IX)). Верховна Рада України. Законодавство України : веб-сайт. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
- Резнік, С. (2022). Готовність закладів загальної середньої освіти до забезпечення якості освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 1, 68–73. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-68-73>. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4493>.
- Самооцінювання освітньої діяльності та управлінських процесів у 2023–2024 навчальному році. [Щорічне комплексне самооцінювання освітніх і управлінських процесів закладу загальної середньої освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти]*. (2023). Миколаївський ліцей № 28 Миколаївської міської ради. http://school28.com.ua/?page_id=5913.

- Щорічне комплексне самооцінювання освітніх і управлінських процесів та внутрішньої системи забезпечення якості освіти комунального закладу «Загальноосвітня школа I-III ступенів №15 Вінницької міської ради». (2021). Комунальний заклад «Вінницький лицей № 15». <http://surl.li/kpwmi>.
- Bertsch, Sh., Pesta, B. J., Wiscott, R., & McDaniel, M. A. (2007). The generation eEffect: A meta-analytic review. *Memory & Cognition*, 35, 201–210. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03193441/>.
- Bloom, B. S., Englehard, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I Cognitive Domain*. New York : Longmans, Green.
- Box, G. E. P. (1976). Science and Statistics. *Journal of the American Statistical Association*, 356(71), 791–799. <https://doi.org/10.2307/2286841>.
- Browning, T. R., & Ramasesh, R. V. (2007). A Survey of Activity Network-Based Process Models for Managing Product Development Projects. *Production and Operations Management*, 16(2), 217–240. <https://doi.org/10.1111/j.1937-5956.2007.tb00177.x>.
- Buur, Ja., & Andreassen, M. M. (1989). Design models in mechatronic product development. *Design Studies*, 10(3), 155–162. [https://doi.org/10.1016/0142-694X\(89\)90033-1](https://doi.org/10.1016/0142-694X(89)90033-1).
- Crandall, B., Klein, G., & Hoffman, R. R. (2006). *Working Minds: A Practitioner's Guide to Cognitive Task Analysis*. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7304.001.0001>.
- Eckert, C. M., & Stacey, M. K. (2010). What is a Process Model? Reflections on the Epistemology of Design Process Models. In: Heisig, P., Clarkson, P., Vajna, S. (Eds.). *Modelling and Management of Engineering Processes* (pp. 3–14). Springer, London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-199-8_1.
- Eisenbart, B., Gericke, K., & Blessing, L. (2011). A framework for comparing design modelling approaches across disciplines. In *Proceedings of the 18th International Conference on Engineering Design (ICED11) – Impacting Society Through Engineering Design*, 2, 344–355. https://www.researchgate.net/publication/237049556_A_framework_for_comparing_design_modelling_approaches_across_disciplines.
- Faludi, A. (1979). A Decision-centred View of Planning. Universiteit van Amsterdam.
- Faludi, A. (1985). A decision-centred view of environmental planning. *Landscape Planning*, 12(3), 239–256. [https://doi.org/10.1016/0304-3924\(85\)90004-8](https://doi.org/10.1016/0304-3924(85)90004-8).
- Faludi, A., & Mastop, J. M. (1982). The 'IOR School': The Development of a Planning Methodology. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 9(3), 241–256. <https://doi.org/10.1068/b090>.
- Flanagan, T. (2006). *Supporting Design Planning Through Process Model Simulation*. Churchill College. <https://repository.aust.edu.ng/xmlui/handle/123456789/3091>.
- Francis, R. (2015). Assessment Methods in the New Learning Era. *International Journal of Educational Studies*, 2(2), 139–143. <https://esciencepress.net/journals/index.php/IJES/article/view/1272/646>.
- Garira, E. (2019). A Proposed Process Model for Developing a School Self-Evaluation Framework. *International Journal of Humanities and Education*, 5(10), 144–163. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/44916/513852>.
- Gero, J. S., & Kannengiesser, U. (2004) *The situated function-behaviour-structure framework*. *Design Studies*, 25(4), 373–391. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2003.10.010>.

- Haertel, E. H., & Herman, J. L. (2005). Part One: Foundations: A Historical Perspective on Validity Arguments for Accountability Testing. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 107(14), 1–34. <https://doi.org/10.1177/016146810510701401>.
- King, J. E., Cognetti, M., & Srinivasa, S. S. (2016). Rearrangement planning using object-centric and robot-centric action spaces. In *2016 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA)* (pp. 3940–3947). Stockholm, Sweden. <https://doi.org/10.1109/ICRA.2016.7487583>.
- Kurum, G., & Cinkir, S. (2019). An Authentic Look at Evaluation in Education: A School Self-Evaluation Model Supporting School Development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.83.12>. <https://ejer.com.tr/an-authentic-look-at-evaluation-in-education-a-school-self-evaluation-model-supporting-school-development/>.
- Lestari, U. P., & Setiawan, D. F. (2017). Data Collection Methods on Learning Outcome, Student Achievement and Academic Achievement. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 7(2), 164–173. <https://doi.org/10.24127/gdn.v7i2.984>.
- McCluskey, T. L., & Porteous, J. M. (1997). Engineering and compiling planning domain models to promote validity and efficiency. *Artificial Intelligence*, 95(1), 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0004-3702\(97\)00034-9](https://doi.org/10.1016/S0004-3702(97)00034-9).
- Phelps, R. P. (2012). The Effect of Testing on Student Achievement, 1910–2010. *International Journal of Testing*, 12(1), 21–43. <https://doi.org/10.1080/15305058.2011.602920>.
- Rodgers, R., & Hunter, J. E. (1991). Impact of management by objectives on organizational productivity. *Journal of Applied Psychology*, 76(2), 322–336. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.2.322>.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Springer-Verlag, Wien-New York. <https://archive.org/details/Stachowiak1973AllgemeineModelltheorie/mode/2up>.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2018). School Self Evaluation Model Suggestion. *International Journal of Instruction*, 11(3), 193–206. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11314a>.
- Valkenburg, R., & Dorst, K. (1998). The reflective practice in product design teams. *Design Studies*, 19(3), 249–271. [https://doi.org/10.1016/S0142-694X\(98\)00011-8](https://doi.org/10.1016/S0142-694X(98)00011-8).

РОЗДІЛ 3

ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(Радкевич О. П.)

3.1. Суть та класифікація електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти

Електронні засоби внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти є інструментами, що спрямовані на моніторинг, аналіз, оцінювання та забезпечення якості освітніх процесів. Розгляд засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти виходить з визнання потреби систематизації та оптимізації різних аспектів навчального процесу. Основними напрямками їх роботи є збір та аналіз даних з метою контролю за якістю навчального процесу, відстеження успішності учнів, моніторинг виконання навчальних планів та програм, а також забезпечення прозорості й об'єктивності оцінювання результатів навчання здобувачів освіти.

Електронні системи внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти використовують автоматизовані процедури для аналізу інформації, що стосується різних компонентів навчального процесу. Це обумовлено необхідністю підвищення якості освіти, враховуючи сучасні стандарти та регулятивні вимоги. Особлива увага приділяється забезпеченню індивідуального підходу до кожного учня та адаптації навчального процесу до його особистих потреб і можливостей.

У контексті адміністративного управління, електронні засоби внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти застосовують для оптимізації роботи педагогічного колективу та реалізації стратегічних цілей закладів загальної середньої освіти. Ці засоби сприяють більш ефективній взаємодії між учнями, вчителями, адміністрацією та батьками, створюючи єдиний інформаційний простір. Отже, вони

виступають ключовим елементом сучасного освітнього процесу, що спрямовані на забезпечення якості та ефективності навчання з дотриманням високих стандартів і регулятивних норм.

Електронні засоби внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти є сукупністю методів та технологій, які забезпечують моніторинг, оцінювання та аналіз навчальної діяльності учнів за допомогою електронних інструментів.

Обговорюючи електронні засоби внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти, ми неминуче стикаємося із різноманіттям програм та платформ, які використовуються для цієї мети. Ці інструменти не тільки спрощують процес контролю та оцінювання, але й забезпечують максимальну об'єктивність і точність результатів. Отже, перейдемо до детального огляду сучасних платформ та програм, що вже завоювали довіру педагогів та учнів. Серед таких електронних засобів ми розглянемо: Moodle; Classroom Management System (CMS); Дія.Освіта; Google Classroom; ClassDojo; Microsoft Teams for Education; EdEra; Schoology; На Урок; Освіта.UA; Prosvita; Всеукраїнська школа онлайн; Мій Клас та ін.

Moodle – представляє собою інтерактивний електронний засіб, який допомагає в автоматизації процесів навчання та оцінювання (рис. 3.1). Ця система сприяє реалізації гнучких методик викладання через широкий спектр функцій, таких як форуми, вікторини, завдання та ресурси для спільної роботи. Завдяки модульній архітектурі системи, освітній заклад має змогу кастомізувати навчальні матеріали з урахуванням конкретних потреб та особливостей навчального процесу.



Рис. 3.1. Moodle

Moodle забезпечує високий рівень безпеки даних. Використання SSL-шифрування, автентифікації користувачів та додаткові налаштування прав доступу створюють надійну захищену середу для учнів та викладачів. Це особливо актуально для закладів загальної середньої освіти, де питання конфіденційності відіграють важливу роль.

Платформа також стимулює до педагогічної інновації. Ця система підтримує інтеграцію з різними зовнішніми сервісами та інструментами, що дає можливість впроваджувати передові методики та технології в освітній процес. Зокрема, інтеграція з системами віртуальної реальності, аналітичними інструментами та хмарними сервісами розширює горизонти використання платформи. Підтримка багатьох мов, включаючи українську, робить Moodle доступною та зрозумілою для широкого кола користувачів. Багатомовність є важливим елементом системи, особливо в контексті глобалізації та міжкультурної комунікації в освітньому просторі (Rice, 2011).

Розгляд електронної платформи Moodle не може бути повним без оцінки її економічної ефективності. Відкрита ліцензія сприяє зниженню витрат на імплементацію та підтримку системи. Крім того, інтеграція з вже існуючими ресурсами та системами управління дозволяє оптимізувати витрати на IT-інфраструктуру освітнього закладу. Електронна платформа Moodle забезпечує підтримку науково-дослідницької діяльності в освіті. Можливість збору та аналізу даних про процеси навчання дозволяє проводити емпіричні дослідження з метою підвищення якості освіти. Вона функціонує на принципах спільноти користувачів, що дозволяє швидко реагувати на технічні або педагогічні виклики. Багата база педагогічних ресурсів, що є результатом колективної роботи користувачів, є важливим активом для будь-якого освітнього закладу.

Відзначимо, що Moodle також слугує інструментом для внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти. Інтегровані аналітичні інструменти надають можливість проведення детального аналізу ефективності навчального процесу, включаючи показники успішності, взаємодії між користувачами та змістовну продуктивність курсів (Churchward, 2020).

З огляду на це, можна констатувати, що Moodle представляє собою не просто технологічну платформу, але й фактор стимулювання якісних змін в освітньому процесі. Використання цієї системи підвищує

ефективність навчання, підтримує інноваційну діяльність та сприяє розвитку партнерських відносин між учасниками освітнього процесу.

Функціонал та особливості: Moodle пропонує низку засобів для створення та управління навчальним контентом, таких як тести, завдання, форуми, вікі та інше. Платформа забезпечує зручний доступ до навчальних матеріалів для вчителів і учнів, сприяючи здійсненню внутрішнього контролю над навчальним процесом. Модульна архітектура дає змогу розширювати функціонал системи за допомогою додаткових плагінів.

З огляду на те, що платформа має відкритий код це дає змогу додавати численні плагіни для розширення функціоналу. Найбільш корисними в навчальному процесі є: BigBlueButtonBN: Інтеграція з BigBlueButton, що дозволяє проводити відеоконференції та вебіари прямо в Moodle; H5P: Цей плагін дозволяє створювати інтерактивний контент, такий як ігри, тести, презентації, що підвищує зацікавленість учнів у навчанні; Turnitin: Інтеграція з системою Turnitin для перевірки на плагіат, що сприяє підтримці академічної чесності; Gamification Plugins (Level Up!++): Плагіни для гейміфікації, що застосовують елементи гри для збільшення мотивації учнів; Attendance: Модуль для відстеження відвідування занять учнями, що спрощує управління присутністю; Custom Certificate: Плагін для створення та видачі індивідуальних сертифікатів успішного завершення курсу або модулю; Questionnaire: Засіб для створення анкет та опитувань, які можна використовувати для збору зворотного зв'язку від учнів. Ці та інші плагіни роблять Moodle гнучкою та потужною системою для навчання, дозволяючи адаптувати платформу під конкретні потреби учителів та учнів.

Переваги: Серед основних переваг Moodle відзначаються гнучкість, масштабованість та відкритість коду. Завдяки відкритій ліцензії в закладах загальної середньої освіти є можливість адаптації системи під власні потреби. Інтеграція з різноманітними сервісами та наявність мобільного додатка забезпечують широкі можливості для учнів та вчителів.

Недоліки: Незважаючи на численні переваги, Moodle має деякі обмеження. Для коректної роботи і налаштування системи необхідний високий рівень технічних знань адміністратора. Також іноді користувачі вбачають складність використання через не завжди інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, що може негативно позначатися на впровад-

женні платформи в закладах освіти, де немає достатньо підготовленого персоналу.

Content Management System (CMS) – є електронним засобом для комплексної організації навчального процесу, інтегруючи в себе різні вектори управління: педагогічний, адміністративний та комунікативний (рис. 3.2). Ця електронна система виходить за рамки простої дидактичної платформи, включаючи модулі для управління ресурсами класу, налаштування індивідуальних навчальних планів та забезпечення зворотного зв'язку між всіма учасниками освітнього процесу. CMS забезпечує набір інструментів для ефективного моніторингу навчальної діяльності. Вбудовані аналітичні модулі дозволяють вчителям стежити за прогресом кожного учня, оцінювати ефективність методів викладання та вносити корективи в навчальний процес (Voiko, 2005).



Рис. 3.2. Content Management System

Враховуючи поширення змішаної та дистанційної освіти, ця електронна система надає можливість для гнучкого переходу між онлайн та офлайн форматами навчання. Це спрощує організацію занять, підтримує взаємодію на відстані та допомагає в організації самостійної роботи учнів. Акцент в CMS робиться на користувацькій зручності та інтуїтивності інтерфейсу. Педагоги не мають потреби в глибоких технічних знаннях для ефективного використання системи. Наявність мобільних версій та додатків робить доступ до системи ще більш універсальним.

Концепція CMS також передбачає взаємодію з батьками, що дає змогу підтримувати конструктивний діалог. Звіти про академічний прогрес, поведінку та відвідуваність доступні для перегляду в режимі реального часу, що сприяє забезпеченню прозорості та підтримці активної участі батьків в навчальному процесі (Smith, Clark & Blomeyer, 2005). В контексті адаптації під специфічні потреби освітніх закладів, означений електронний засіб має значний потенціал зокрема в частині кастомізації функцій та налаштувань, що дає змогу створювати унікальний екосистемний простір для кожного конкретного навчального закладу.

Автоматичне збирання інформації про навчальну активність та її подальший аналіз сприяє формуванню об'єктивної картини ефективності навчального процесу. Враховуючи значущість технологічної підтримки в сучасному освітньому просторі, CMS забезпечує надійність та безпеку даних. Централізоване зберігання інформації, керування доступом та засоби шифрування є ключовими аспектами забезпечення конфіденційності. Популярність CMS зростає у зв'язку із значним функціоналом та можливістю інтеграції з іншими освітніми технологіями, такими як електронні бібліотеки, системи дистанційного навчання та інші спеціалізовані платформи (Berger & Trexler, 2017).

Функціонал та особливості: Основний функціонал CMS спрямований на забезпечення ефективного управління навчальним процесом. Система надає засоби для створення розкладів, управління оцінюванням, відстеження прогресу учнів, звітності та спілкування. Однією з особливостей є можливість інтеграції з іншими навчальними та адміністративними системами.

Переваги: Головні переваги CMS полягають у її універсальності та гнучкості. Система підходить для використання в різних типах закладів освіти і налаштовується згідно з потребами користувачів. Опції автоматизації дають змогу зекономити час вчителів, а аналітичні засоби сприяють більш об'єктивному визначенню якості освітнього процесу.

Недоліки: Деякі недоліки CMS пов'язані з потребою в спеціалізованих знаннях для налаштування та підтримки системи. Крім того, вартість впровадження та підтримки може бути високою для окремих закладів освіти в, яких навчається невелика кількість здобувачів освіти. Іноді вчителі і учні стикаються з проблемою інтеграції CMS з іншими системами, що може призвести до труднощів в її використанні.

Цей електронний засіб ілюструє сучасний стан розвитку інструментів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти як на міжнародному рівні так і в Україні. Зокрема, відображає тенденцію інтеграції різноманітних функціональних можливостей в єдину систему CMS, що спрямована на підвищення ефективності навчального процесу та його адміністрування.

«Дія.Освіта» – є ключовим елементом в реалізації національної стратегії України в сфері цифровізації освітнього процесу (рис. 3.3). Ця платформа дає змогу забезпечити ефективну взаємодію між всіма учасниками освітнього процесу: від учнів і вчителів до адміністрації та батьків (Diia Education, 2023).

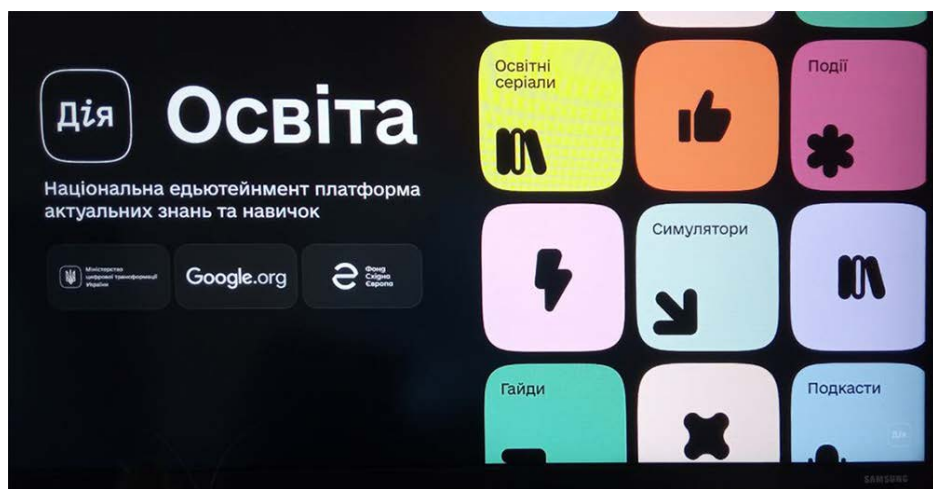


Рис. 3.3. Дія.Освіта

В контексті загальної середньої освіти, платформа охоплює широкий спектр функціональних можливостей. Зокрема, онлайн-навчання, яке включає в себе відеоуроки, тестування, інтерактивні завдання, а також можливість для учителів створювати власні курси. Це сприяє адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб учнів. Платформа також активно займається професійною орієнтацією молодого покоління. Через різноманітні вебінари, курси та інші ресурси, учні можуть отримати цінну інформацію про різні професії, що допомагає їм у виборі майбутньої кар'єри. Цей електронний засіб також визначає стандарти для тестування та оцінювання знань

учнів. Це не лише дає змогу учителям швидко та ефективно оцінювати рівень знань, але і потребує від учнів відповідального підходу до процесу навчання.

Означитимемо взаємодію між батьками та шкільною адміністрацією як ще одну важливу функцію платформи. Через спеціалізовані інструменти, батьки можуть відстежувати успіхи своїх дітей, отримувати звіти та спілкуватися з учителями. «Дія.Освіта» є частиною більшого екосистеми «Дія», яка охоплює ряд інших сфер життя громадян, включаючи охорону здоров'я, юридичні послуги та інше. Це підкреслює її важливість в контексті національної стратегії цифровізації.

Платформа також потребує високого рівня захисту персональних даних та інформації, що передається між учасниками. Це забезпечує довіру до системи та її широке використання в освітньому процесі. Значимо, що платформа активно розвивається та оновлюється, що дає змогу відповідати на змінювані потреби освітнього середовища. Нові функції та інструменти регулярно додаються для підтримки ефективності навчального процесу.

Платформа «Дія.Освіта» відіграє важливу роль в реалізації національних освітніх стандартів, забезпечуючи єдиний механізм для контролю якості освіти. Це включає в себе не лише академічні показники, але і соціально-емоційний розвиток учнів. Схарактеризуємо платформу «Дія.Освіта» як важливий крок на шляху до цифрової трансформації освітньої системи України, який відповідає сучасним вимогам та стандартам.

Функціонал та особливості: Однією з ключових особливостей «Дія.Освіта» є інтеграція з державними реєстрами та системами. Платформа надає засоби для перевірки успішності учнів, відстеження відвідуваності, формування звітів, а також доступ до вебінарів. Це позитивно позначається, наприклад, на професійній орієнтації, адже повною мірою дає зрозуміти здобувачу освіти специфіку тієї чи іншої професії. Існує можливість користування веб-додатком.

Переваги: «Дія.Освіта» представляє собою унікальний зразок зв'язку освітніх процесів з державними електронними сервісами. Інтеграція з державними реєстрами сприяє прозорості та об'єктивності оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. Наявність веб-додатку робить доступ до інформації зручним та швидким. Відкритий доступ до вебінарів сприяє розвитку дистанційної освіти.

Недоліки: Хоча «Дія.Освіта» має багато переваг, існують і деякі недоліки. Серед них – потенційні технічні проблеми через залежність від державних реєстрів та сервісів. Також зазначаються питання пов'язані з конфіденційністю та захистом особистих даних, оскільки система взаємодіє з великою кількістю чутливої інформації. Деякі користувачі відзначають складність використання веб-ресурсу.

Google Classroom є частиною Google Workspace for Education і розроблена для спрощення процесів створення, розподілу та оцінювання завдань без використання паперу, а також ефективної комунікації між учителями та учнями (рис. 3.4). Система дає змогу учителям створювати інтерактивні завдання, навіть з існуючих PDF-файлів, які надають зворотний зв'язок та індивідуальну допомогу з використанням штучного інтелекту (Google for Education, 2023).



Рис. 3.4. Google Classroom

Зауважимо, що Google Classroom також охоплює інструменти для розвитку навичок грамотності учнів. Зокрема, існує інструмент «Read Along», який є розважальним і базується на мові, щоб допомогти учням самостійно розвивати навички читання. Цей інструмент також дає змогу вчителям отримувати інформацію про прогрес учнів.

Система включає в себе можливість призначення інтерактивних питань для відео на YouTube, надаючи учням зворотний зв'язок в реальному часі, коли вони проходять урок. Це не тільки підвищує рівень залученості учнів, але і дає змогу вчителям отримувати інформацію про їхній виконання завдань. Classroom також охоплює інтеграцію з популярними інструментами EdTech. Вчителі можуть легко знаходити, додавати, використовувати та оцінювати контент з додатків від популярних EdTech-інструментів безпосередньо в Classroom.

Важливим освітнім елементом є ідентифікація плагіату, це відбувається порівнюючи роботу учнів з мільярдами веб-сторінок, понад 40 мільйонами книг, а також раніше поданими роботами учнів у репозиторії, що належить закладу освіти.

Схарактеризуємо Google Classroom як інструмент, що дає змогу ефективно комунікувати, співпрацювати та з'єднуватися. Вчителі можуть зв'язуватися з учнями та батьками миттєво за допомогою вбудованих інструментів для чату та зустрічей, використовуючи вбудовані функції чату та коментарів для надання зворотного зв'язку учням під час їхньої роботи.

Google Classroom також охоплює інструменти, розроблені для підтримки організації та управління часом за допомогою інтерактивних списків завдань, автоматичних термінів виконання та інструментів продуктивності, що є лідерами у галузі. Зауважимо, що система дає змогу легко ділитися високоякісними шаблонами класів з вчителями, що сприяє їхньому професійному розвитку та підвищенню якості навчання.

Функціонал та особливості: Google Classroom надає можливість створювати віртуальні класи, завдання, оцінювати роботи учнів, вести діалог між учасниками навчального процесу. Ця система інтегрована з іншими продуктами Google, такими як Google Docs, Sheets, Slides, що сприяє гнучкому створенню навчальних матеріалів.

Переваги: Головною перевагою Google Classroom є її безкоштовність для закладів освіти та інтеграція з іншими сервісами Google. Це дає змогу учителям та учням легко взаємодіяти з різними документами й ресурсами в одному місці. Інтерфейс є досить простим та інтуїтивним, що полегшує використання платформи без спеціальної підготовки.

Недоліки: Зауважується, що деякі функції можуть бути обмежені або недостатні для складних освітніх потреб. Крім того, повна залежність від інтернет-з'єднання та сервісів Google створює потенційні пробле-

ми з доступом або конфіденційністю. Для закладів загальної середньої освіти, які вже використовують інші системи або платформи, інтеграція з Google Classroom може бути не такою простою.

Загалом, Google Classroom представляє собою цілісний інструмент для сучасних закладів освіти, який спрямований на забезпечення ефективної взаємодії між учасниками навчального процесу. Його використання в Україні підтверджує глобальні тенденції в освітніх технологіях та можливість адаптації міжнародних інструментів. (Google Help, 2023).

ClassDojo – представляє собою технологічну платформу в галузі освіти, яка забезпечує взаємодію між вчителями, учнями та батьками (рис. 3.5). Цей електронний засіб дає змогу вчителям створювати позитивну культуру в класі шляхом надання миттєвого зворотного зв'язку учням та визнання їхніх досягнень за допомогою цифрових нагород (ClassDojo, 2023).

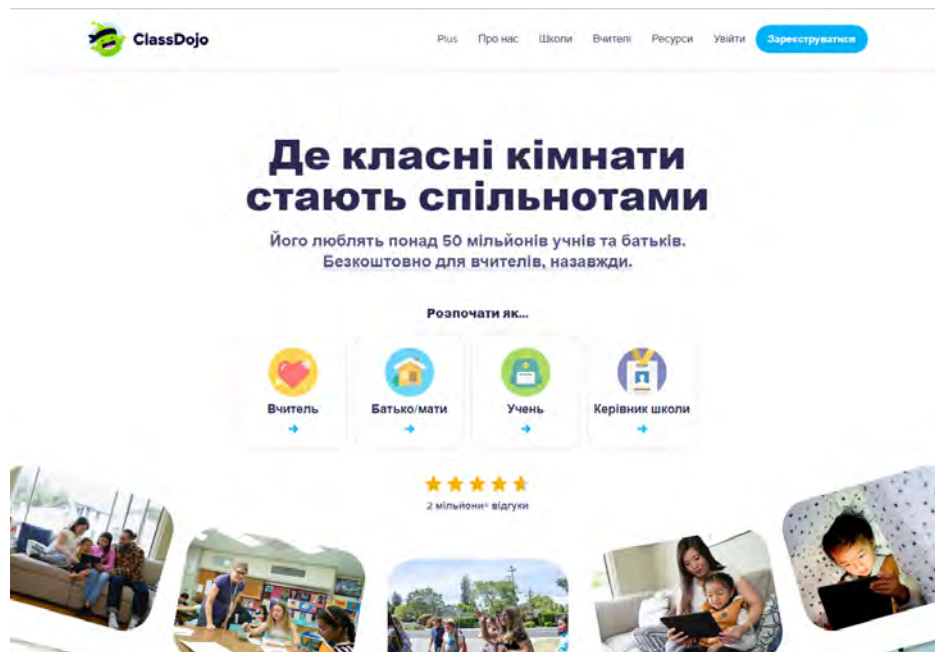


Рис. 3.5. ClassDojo

Зауважимо, що платформа також дає змогу вчителям ділитися важливими оголошеннями, завданнями та розкладом занять з батьками.

Це сприяє збільшенню прозорості навчального процесу та забезпечує ефективну комунікацію між всіма учасниками освітнього процесу. Батьки отримують можливість залишатися в курсі освітнього процесу своєї дитини через ClassDojo, отримуючи в реальному часі оновлення про поведінку, досягнення та класні активності своїх дітей. Вони також можуть спілкуватися з вчителями через приватні повідомлення.

Визначимо, що ClassDojo пропонує безпечну та користувацьки зручну платформу, яка сприяє залученню, прозорості та участі громади в освіті. Це важливо для створення позитивного навчального середовища, яке охоплює не тільки учнів та вчителів, але й батьків. Електронний засіб використовується мільйонами учителів, учнів та батьків по всьому світу для створення позитивного навчального середовища. Це підкреслює значний вплив цієї платформи на глобальну освіту. ClassDojo не тільки підтримує створення позитивної атмосфери в класі, але й активно взаємодіє з батьками для забезпечення цілісного підходу до освіти. Це дає змогу реалізувати більш глибокий та збалансований освітній процес.

Платформа також потребує активної участі вчителів у процесі управління класом та навчанням. Вчителі мають можливість налаштовувати параметри платформи відповідно до специфіки свого класу та потреб учнів. Визначимо, що однією з ключових переваг ClassDojo є її гнучкість та адаптивність. Платформа легко інтегрується з іншими освітніми технологіями та системами, що дає змогу створити ефективну екосистему для управління навчальним процесом. Все вищезазначене підкреслює важливість ClassDojo як інноваційного електронного засобу, який спрямований на підвищення якості та ефективності освітнього процесу через активну взаємодію та співпрацю між учасниками.

Функціонал та особливості: ClassDojo дає змогу вчителям відстежувати поведінку та досягнення учнів у реальному часі, надсилати звіти батькам й взаємодіяти з ними. Учні мають власні профілі, де вони бачать свої нагороди та навчальний прогрес. Платформа також пропонує віртуальні класи для спільної роботи.

Переваги: Однією з великих переваг ClassDojo є її зосередженість на позитивній мотивації учнів та залученні батьків до навчального процесу. Це забезпечує зростання мотивації учнів та підвищує залученість батьків. Інтерфейс є привабливим і дружнім для користувачів, що сприяє швидкому оволодінню системою.

Недоліки: Незважаючи на цікавий підхід до мотивації та комунікації, ClassDojo може не відповідати всім освітнім потребам, оскільки зосереджена головним чином на управлінні класом та поведінкою. Деякі функції можуть бути обмежені або недоступні в безкоштовній версії, що обмежує її функціональність для деяких користувачів.

ClassDojo представляє новаторський підхід до управління класом та залучення батьків до участі в освітньому процесі. Ця платформа може виступати як важливий елемент в системі внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти, проте її можливості мають специфічний характер і можуть передбачати доповнення іншими інструментами.

Microsoft Teams for Education – охоплює широкий спектр функціональності, спрямованої на підтримку освітнього процесу. Зауважимо, що цей інструмент дає змогу вчителям створювати віртуальні класи, організовувати завдання та співпрацювати над документами Word, Excel та PowerPoint в реальному часі (Microsoft, 2023). Додатково, платформа включає інструменти для персоналізації навчання, які враховують різні стилі навчання учнів, від початкової до вищої освіти (рис. 3.6).

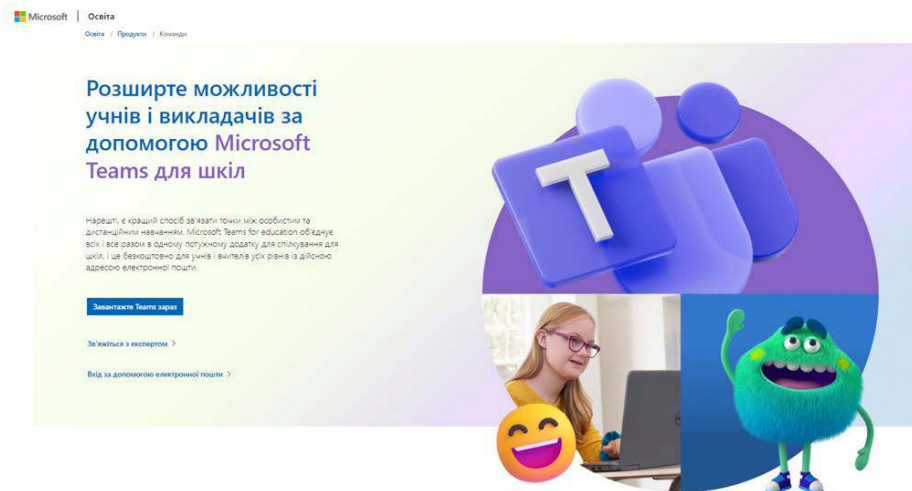


Рис. 3.6. Microsoft Teams for Education

Електронний засіб також забезпечує безпечне середовище для комунікації між учнями, учителями та адміністрацією, включаючи відеоконференції та контрольовані повідомлення. Визначимо, що

безпека є одним з ключових аспектів, який платформа акцентує, надаючи засоби для захищеної комунікації між всіма учасниками освітнього процесу.

Microsoft Teams for Education не лише сприяє академічному розвитку, але й підтримує емоційний та соціальний благополуччя учнів. Сервіс пропонує віково-адекватні активності, які сприяють соціально-емоційному навчанню (SEL). Зазначимо, що такий підхід є важливим для забезпечення гармонійного розвитку особистості учня.

Інша важлива характеристика полягає в тому, що Teams for Education мостить розрив між освітнім та професійним середовищами. Платформа надає практичні інструменти, які допомагають учням досягти успіху не лише в класі, але й поза його межами. Схарактеризуємо це як стратегічний підхід до підготовки учнів до реального світу.

Крім того, Teams for Education активно взаємодіє з іншими продуктами Microsoft 365, забезпечуючи синхронізацію всіх додатків, документів та ресурсів в одному безпечному місці. Визначимо, що така інтеграція значно спрощує управління ресурсами та забезпечує гладкий перехід між різними інструментами.

Однією з ключових особливостей є можливість інтеграції з системами управління навчанням (LMS), такими як Canvas, Blackboard, Moodle та інші. Це дає змогу вчителям та адміністрації легко включити Teams for Education в існуючі освітні екосистеми. Зазначимо, що така інтеграція є важливою для забезпечення зручності та ефективності навчального процесу.

Всі ці функції роблять Microsoft Teams for Education незамінним інструментом в сучасному освітньому ландшафті, який потребує гнучкості, індивідуалізації та безпеки. Схарактеризуємо це як комплексний підхід до задоволення потреб учнів, учителів та адміністрації в умовах постійно змінюючого освітнього середовища.

Враховуючи широкий спектр можливостей, які надає Microsoft Teams for Education, цей інструмент виявляється ефективним для реалізації різноманітних освітніх задач. Він не лише сприяє академічному розвитку, але й підтримує емоційний та соціальний благополуччя учнів, що є важливим для гармонійного розвитку особистості.

Функціонал та особливості: Microsoft Teams for Education об'єднує в собі можливості відеоконференцій, спільної роботи над документами, управління завданнями та організацію віртуальних класів. Вона інте-

грована з іншими продуктами Microsoft, як-от Word, Excel, PowerPoint, що забезпечує цілісність освітнього процесу.

Переваги: Платформа Microsoft Teams for Education пропонує масштабовані та гнучкі можливості для реалізації різноманітних навчальних сценаріїв. Інтеграція з іншими продуктами Microsoft забезпечує плавний перехід між різними інструментами та задачами. Високий ступінь безпеки та конфіденційності є ще однією важливою перевагою для закладів загальної середньої освіти.

Недоліки: Деякі користувачі можуть вважати інтерфейс Microsoft Teams for Education менш інтуїтивним у порівнянні з іншими платформами. Крім того, повна функціональність може бути доступна лише в платних версіях продукту, що створює обмеження для деяких закладів освіти. Перехід на цю платформу може потребувати додаткового навчання та адаптації для вчителів і учнів, особливо якщо вони не звикли працювати з продуктами Microsoft.

EdEra – є українською освітньою платформою, яка спеціалізується на наданні онлайн-курсів з різних дисциплін. Платформа розроблена з метою підвищення якості освіти в Україні через доступ до передових навчальних матеріалів (рис. 3.7). EdEra охоплює широкий спектр тем, від гуманітарних до природничих наук, і пропонує курси, розроблені професіоналами в своїх галузях. Платформа демонструє інноваційний підхід до освітнього процесу, інтегруючи сучасні технології в навчальний план. Платформа використовує різні формати навчання, такі як відео, інтерактивні завдання та онлайн-тести, для забезпечення глибокого рівня засвоєння навчального матеріалу (EdEra, 2023).

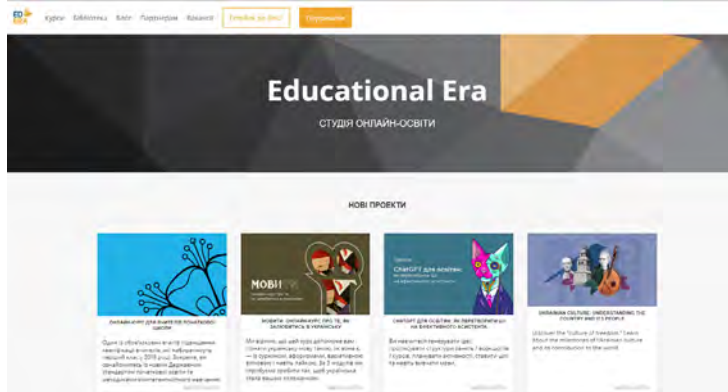


Рис. 3.7. EdEra

Зазначимо, що EdEra дає змогу учням отримувати актуальні знання без обмежень за місцем проживання чи соціальним статусом. Це особливо важливо в контексті глобалізації та потреби в постійному саморозвитку. Платформа створює умови для ефективного самостійного навчання, що є ключовим фактором успіху в сучасному світі. Важливим є співпраця з провідними українськими та міжнародними вченими та експертами для розробки курсів. Це забезпечує високий рівень якості навчальних матеріалів та їх актуальність. Учителі, які працюють на платформі, проходять спеціальну підготовку для ефективного використання дидактичних можливостей онлайн-формату.

Система оцінювання на EdEra охоплює використання різних методів, включаючи онлайн-тести, практичні завдання та інтерактивні вправи. Це не тільки дає змогу учителям точно оцінити рівень знань учнів, але і стимулює учнів до активної участі в навчальному процесі.

Зазначимо, що EdEra активно використовує засоби аналітики для моніторингу ефективності навчання. Збір та аналіз даних про активність учнів на платформі дає змогу учителям адаптувати методики навчання та забезпечити більш ефективний навчальний процес. А також активно співпрацює з освітніми установами та організаціями для інтеграції онлайн-курсів в традиційні навчальні програми. Це відкриває нові можливості для української освітньої системи та підвищує її конкурентоспроможність на міжнародному рівні. Електронний ресурс активно розвивається та адаптується до змін у сфері освіти. Регулярні оновлення курсів, впровадження нових технологій та методик навчання є частиною стратегії платформи для забезпечення найвищого рівня якості освіти. Важливим інструментом для реалізації національної стратегії в галузі освіти є доступ до якісних навчальних матеріалів й створення умови для розвитку критичного мислення, самостійності та інших ключових компетенцій, необхідних для успіху в сучасному освіті.

Функціонал та особливості: освітня платформа охоплює широкий спектр курсів та навчальних матеріалів; дає змогу користувачам вибирати курси згідно з їхніми інтересами та потребам; використовує інтерактивні елементи для підвищення якості навчання, такі як відео, тести та інтерактивні завдання; підтримує функціонал для взаємодії між користувачами, такий як форуми та чати; система оцінювання на платформі визначає рівень знань користувачів та адаптує навчальний процес відповідно.

Переваги: однією з ключових переваг EdEra є доступність великої кількості курсів на різні теми та можливість персоналізації навчального процесу; учні можуть вибирати курси відповідно до своїх інтересів та потреб, а також коригувати темп навчання. Це дає змогу зосередитися на конкретних аспектах дисципліни та отримати більш глибокі знання; курси, які розроблені експертами в різних галузях й забезпечують високу якість навчального контенту; отримання сертифікатів після успішного завершення курсів, що є важливим елементом фасилітації; інтерактивність навчального процесу сприяє збереженню мотивації та залученості користувачів.

Недоліки: відсутність персоналізованого підходу до кожного користувача, що може ускладнити навчальний процес для осіб з різним рівнем підготовки; деякі курси на платформі потребують оплати, що може бути бар'єром для користувачів з обмеженими фінансовими можливостями; платформа має обмежений функціонал для взаємодії в реальному часі між викладачами та учнями, що знижує можливості для індивідуального консультування та обговорення.

З огляду на означену платформу, EdEra є ефективним засобом для підвищення якості освіти в Україні. Широкий спектр курсів та висока якість навчальних матеріалів роблять цю платформу незамінним ресурсом для учнів та учителів.

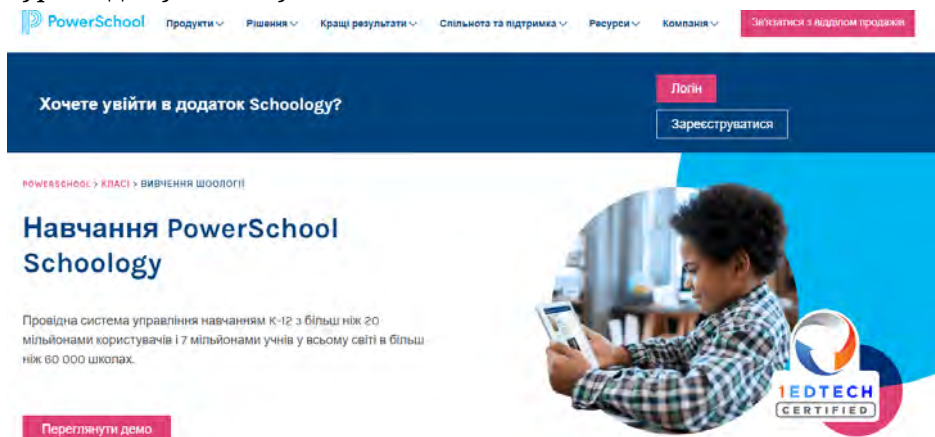


Рис. 3.8. Schoolology

Schoolology – являє електронний засіб для управління навчальним процесом, який охоплює широкий спектр функціональних

можливостей (рис. 3.8). Ця платформа дає змогу вчителям створювати навчальні плани, завдання, тести та інші види активності, а також спілкуватися з учнями та їхніми батьками. Інтерфейс платформи є інтуїтивно зрозумілим, що спрощує процес адаптації для користувачів різного віку та рівня комп'ютерної грамотності (Schoolology, 2023).

Schoolology активно використовується в закладах загальної середньої освіти для навчання учнів. Платформа підтримує інтеграцію з різними освітніми ресурсами та системами, такими як Google Drive, Microsoft Office 365 та інші. Це дає змогу вчителям легко імпортувати та експортувати навчальні матеріали, а також використовувати зовнішні інструменти для підвищення ефективності навчального процесу.

Означена платформа надає розширені аналітичні інструменти для моніторингу прогресу учнів. Вчителі можуть відстежувати загальну активність учнів, участь в дискусіях, виконання завдань та результати тестів. Це дозволяє своєчасно виявляти проблемні зони та коригувати навчальний процес. Платформа також підтримує функціональність для групової роботи та колаборації. Учні можуть працювати над спільними проектами, обмінюватися документами та ресурсами, а також взаємодіяти в дискусіях та форумах. Це сприяє розвитку навичок командної роботи та критичного мислення.

Функціонал та особливості: охоплює широкий спектр функціональних можливостей, включаючи створення навчальних планів, завдань, тестів та інших видів активності. Платформа дає змогу вчителям спілкуватися з учнями та їхніми батьками через інтегровані інструменти меседжингу, зокрема, з зовнішніми освітніми ресурсами та системами, такими як Google Drive та Microsoft Office 365, що забезпечує додаткову гнучкість.

Переваги: ключовою перевагою Schoolology є її інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, який спрощує процес адаптації для користувачів. Широкий спектр функціональних можливостей дає змогу вчителям адаптувати платформу до конкретних освітніх потреб учнів, а аналітичні інструменти дозволяють вчителям ефективно відстежувати прогрес здобувачів освіти та коригувати навчальний процес.

Недоліки: може виявитися складною для користувачів з обмеженим технічним досвідом; деякі функції можуть вимагати додат-

кового навчання для ефективного використання; хоча платформа і підтримує інтеграцію з рядом зовнішніх сервісів, не всі з них можуть бути доступні в залежності від ліцензійних угод або географічних обмежень.

Враховуючи всі ці аспекти, можна стверджувати, що Schoology є ефективним інструментом для організації змішаного та дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти. Її гнучкість та широкий спектр функціональних можливостей роблять цю платформу адаптованою до різних освітніх потреб та контекстів.

На Урок – представляє собою електронний засіб, спеціалізований на наданні навчальних матеріалів для українських шкіл (На Урок, 2023). Цей ресурс дає змогу вчителям швидко адаптувати доступні матеріали для власних потреб, організувати відеоуроки, тести та інші форми внутрішнього контролю (рис. 3.9). Відзначимо, що платформа активно використовується в закладах загальної середньої освіти України для навчання учнів на різних етапах освітнього процесу.



Рис. 3.9. На Урок

Зазначимо, що платформа включає в себе різноманітні навчальні ресурси, від підручників та методичних матеріалів до відеоуроків та інтерактивних завдань. Це дає змогу вчителям адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учнів, а також забезпечує гнучкість в організації навчання. «На Урок» активно використовується в закладах загальної середньої освіти в Україні. Її

можна використовувати як для змішаного, так і для дистанційного навчання. Це робить її універсальним інструментом, який відповідає потребам сучасної освіти.

Однією з ключових переваг платформи є безпека даних учнів та вчителів. Платформа використовує сучасні технології шифрування та захисту інформації, що гарантує конфіденційність персональних даних та надійність зберігання навчальних матеріалів.

Функціонал та особливості: платформа охоплює широкий спектр навчальних матеріалів, включаючи підручники, відеоуроки, презентації та тести. Інтерфейс є інтуїтивно зрозумілим, що спрощує процес адаптації для вчителів та учнів. Додатково, платформа дає змогу вчителям створювати власні курси та завдання, що значно розширює можливості для індивідуального підходу до навчання.

Переваги: гнучкість та адаптивність; великий вибір навчальних матеріалів, що відповідають вітчизняним освітнім стандартам. Це дає змогу вчителям легко інтегрувати платформу в існуючу систему навчання; створення власних курсів та завдань, що потребує від вчителів менше часу на підготовку до уроків.

Недоліки: обмеженість варіативності навчальних матеріалів у порівнянні з глобальними платформами, такими як «Coursera» або «Moodle»; необхідність підключення до Інтернету для доступу до всіх функцій може бути проблематичною в регіонах з нестабільним інтернет-з'єднанням; платформа потребує певного часу для адаптації, особливо для вчителів, які не мають досвіду роботи з електронними освітніми ресурсами.

Платформа «На Урок» є ефективним та надійним електронним засобом для організації навчального процесу в закладах загальної середньої освіти. Її широкий функціонал та високий рівень безпеки роблять її привабливим вибором для освітніх установ різного рівня.

Освіта.UA – представляє собою комплексний електронний ресурс, орієнтований на інформаційне забезпечення освітнього процесу в Україні (Освіта.UA, 2023). Ресурс охоплює широкий спектр тем, від актуальних новин у сфері освіти до методичних матеріалів для вчителів та учнів (рис. 3.10). Зауважимо, що платформа дає змогу знаходити наукові статті, рецензії, а також матеріали для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання.



Рис. 3.10. Освіта.UA

Використання учителями Освіта.UA в закладах загальної середньої освіти потребує певної адаптації матеріалів, але це відкриває нові можливості для навчання. Визначимо, що ресурс може стати цінним доповненням до традиційних методів навчання, зокрема завдяки доступу до актуальних наукових досліджень та статей. Схарактеризуємо його як інструмент, який сприяє підвищенню якості освітнього процесу через інтеграцію сучасних інформаційних технологій. Платформа також охоплює ряд онлайн-курсів та вебінарів, які є корисними для педагогічних працівників. Зазначимо, що такі матеріали дають змогу педагогам підвищувати свою кваліфікацію та отримати нові знання в комфортних умовах.

Функціонал та особливості: Освіта.UA включають в себе доступ до актуальних новин у сфері освіти, наукових статей, методичних матеріалів, а також рецензій і матеріалів для підготовки до ЗНО. Зауважимо, що платформа також надає можливість для проходження онлайн-курсів та вебінарів, спрямованих на підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Визначимо, що ресурс є багатofункціональним і може бути використаний як допоміжний інструмент в освітньому процесі. Схарактеризуємо його як засіб, який сприяє інтеграції сучасних інформаційних технологій в освітнє середовище.

Переваги: широкий спектр матеріалів, доступна та актуальна інформація для навчання та саморозвитку, включаючи актуальні но-

вини, наукові статті, методичні матеріали та інше. Зауважимо, що такий різноманітний контент дає змогу задовольнити потреби різних користувачів, від учнів до педагогічних працівників; ресурс регулярно оновлюється, що забезпечує доступ до найновіших даних і трендів у сфері освіти; онлайн-курси та вебіари спрямовані на підвищення кваліфікації педагогічних працівників; вільний доступ використання для широкого кола користувачів без фінансових обмежень.

Недоліки: широкий спектр матеріалів не завжди легко адаптувати для конкретного навчального закладу або вікової категорії; залежність від інтернет-з'єднання до ресурсу потребує стабільного інтернету, що може бути обмеженням для деяких закладів або регіонів; платформа не надає можливості для персоналізації навчального процесу, такого як індивідуальні плани навчання чи адаптивні тести; обмеженість методичної підтримки, ряд матеріалів не завжди є достатньо зрозумілими для вчителів без педагогічної підготовки.

Враховуючи широкий спектр матеріалів та можливостей, які надає Освіта.UA, ресурс може бути використаний як додатковий інструмент для навчання учнів в закладах загальної середньої освіти. Визначимо, що використання даного ресурсу сприяє розвитку критичного мислення та самостійності учнів. Схарактеризуємо його як засіб, який може стати частиною інтегрованого освітнього середовища, що потребує координації з іншими елементами освітньої системи.



Рис. 3.11. Prosvita

Prosvita – є ключовим інструментом в сфері освіти в Україні, який дає змогу ефективно організовувати навчальний процес (рис. 3.11). Платформа охоплює широкий спектр функціональних можливостей, від навчальних матеріалів до інструментів для управління класами та дистанційної освіти (Prosvita, 2023).

Зазначимо, що Prosvita відіграє важливу роль в інтеграції сучасних технологій в освітній процес, особливо, в контексті використання алгоритмів штучного інтелекту для аналізу навчальних потреб учнів й визначення індивідуальних освітніх траєкторій.

Система управління класами на Prosvita дає змогу учителям моніторити академічний прогрес, взаємодіяти з учнями та батьками, а також встановлювати завдання та тести. Це визначає новий рівень взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, забезпечуючи більшу прозорість та ефективність. Електронний засіб передбачає використання модуля для дистанційної освіти, який включає в себе: відео-лекції, онлайн-тести та інші інтерактивні матеріали. Це дає змогу учням продовжувати навчання в умовах карантину, військових дій, або інших обмежень, що є актуальним в сучасному світі.

Платформа розроблена з урахуванням культурних та соціальних особливостей України й відповідає специфічним потребам української освітньої системи, включаючи мовні особливості та національні стандарти. Prosvita активно співпрацює з урядовими органами та недержавними організаціями для постійного оновлення та адаптації своїх сервісів. Це включає в себе регулярні оновлення програмного забезпечення та внесення змін в навчальні матеріали на основі зворотного зв'язку від учителів та учнів, що сприяє розвитку освітньої системи в Україні. Платформа стимулює активну участь учнів у навчальному процесі, що в свою чергу підвищує якість освіти.

Функціонал та особливості: Prosvita пропонує широкий спектр функціональних можливостей, таких як організація віртуальних класів, управління завданнями, відстеження успіхів учнів, комунікація з батьками та ін. Платформа також забезпечує доступ до великої кількості навчальних ресурсів, включно з підручниками, відео та іншими матеріалами.

Переваги: Основною перевагою Prosvita є її локальна специфіка та відповідність вимогам української освітньої системи. Це сприяє кращому засвоєнню матеріалу та забезпечує зручність у застосуванні для вчите-

лів та учнів. Завдяки інтеграції з українськими навчальними ресурсами, платформа стає універсальним засобом для дистанційного навчання.

Недоліки: Певні обмеження Prosvita можуть включати технічні проблеми або складнощі в користуванні для тих, хто вперше стикається з системою. Можливі обмеження у функціональності для деяких специфічних завдань або потреб. Також платформа може не відповідати всім індивідуальним вимогам конкретних закладів освіти або вчителів.

Prosvita представляє собою ключовий інструмент для реалізації сучасних освітніх підходів в Україні, зокрема у контексті дистанційного навчання. Ця платформа відіграє важливу роль в системі внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти, проте її успішне використання може вимагати додаткового навчання та адаптації.

Всеукраїнська школа онлайн – є важливим кроком у розвитку освітньої сфери України. Цей освітній проект дає змогу учням 5-11 класів отримувати доступ до уроків з усіх предметів через Інтернет (Ukrainews, 2020). Зауважимо, що ініціатива виникла як відповідь на сучасні виклики, включаючи карантинні обмеження та потребу в рівному доступі до якісної освіти (рис. 3.12).

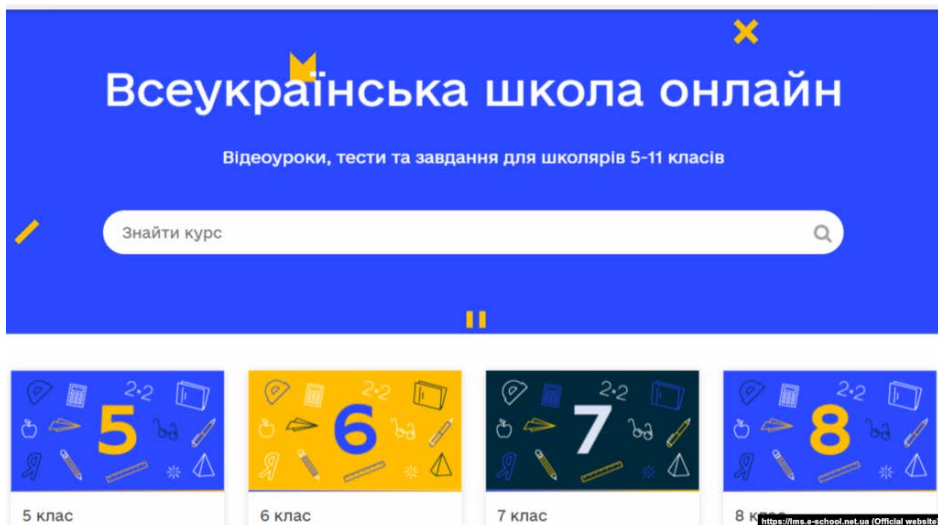


Рис. 3.12. Всеукраїнська школа онлайн

Проект охоплює широкий спектр навчальних матеріалів, відеоуроків та інтерактивних засобів. Це не лише забезпечує гнучкість навчально-

го процесу, але й сприяє підвищенню якості освіти в регіонах, де може бракувати кваліфікованих учителів. Визначимо, що Міністерство освіти та науки України активно співпрацює з різними платформами та компаніями, такими як Google Україна, для розширення функціональних можливостей проекту.

В контексті воєнних дій та надзвичайних ситуацій, Всеукраїнська школа онлайн стає незамінним інструментом для забезпечення неперервності освітнього процесу. Схарактеризуємо, що додаткові освітні проекти, такі як «Навчання без меж», також інтегровані в рамках цієї ініціативи (Zn.ua, 2022).

Учителі отримують доступ до різноманітних ресурсів для підготовки та проведення уроків. Це не тільки полегшує їхню роботу, але й дає змогу зосередитися на індивідуальних потребах учнів. Зазначимо, що додаткові платформи, такі як «Атмосферна школа» та «Оптіма», надають безкоштовний доступ до своїх матеріалів, що можуть використовувати й учителі.

Всеукраїнська школа онлайн потребує постійного моніторингу та оновлення для адаптації до змінюваних умов та потреб учнів. Визначимо, що це відкриває можливості для державно-приватного партнерства в сфері освіти, зокрема для залучення інвестицій та технологічних рішень. Враховуючи широке охоплення та гнучкість, цей проект стає моделлю для інших країн, які прагнуть модернізувати свою систему освіти. Схарактеризуємо, що це є важливим кроком на шляху до глобалізації української освіти та її інтеграції у світовий освітній простір.

Функціонал та особливості: Основний функціонал Всеукраїнської школи онлайн зосереджений на наданні відеоуроків, підручників, тестів та інших навчальних матеріалів для учнів різних вікових категорій. Уроки проводять кваліфіковані вчителі, а матеріали розроблені з урахуванням державних стандартів освіти.

Переваги: Однією з ключових переваг Всеукраїнської школи онлайн є її універсальність та доступність. Вона надає можливість учням із віддалених та малозабезпечених районів отримувати якісну загальну середню освіту. Широкий спектр матеріалів забезпечує ґрунтовне його вивчення.

Недоліки: Всеукраїнська школа онлайн також має деякі недоліки. Доступ до платформи обмежений якістю Інтернет-зв'язку, що може бути проблемою в деяких віддалених районах. Окремі учні та вчителі можуть зіткнутися з труднощами у використанні цифрових техноло-

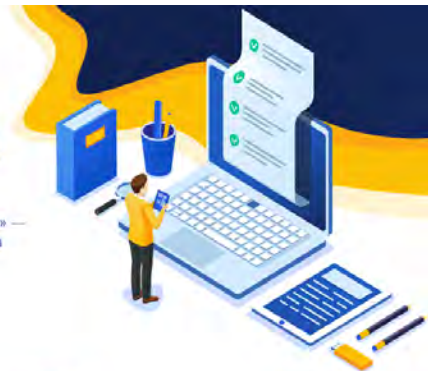
гій. Також можливі труднощі в індивідуальному підході до кожного учня через масштабність та універсальність платформи.

Всеукраїнська школа онлайн є важливим кроком у забезпеченні рівного доступу до якісної загальної середньої освіти. Ця ініціатива активно взаємодіє з системою внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в країні, хоча і має певні обмеження та виклики, які потребують уваги та подальшого вдосконалення.

Загалом, Всеукраїнська школа онлайн відіграє ключову роль в розвитку освітньої системи України, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти для учнів з різних регіонів. Зазначимо, що успіх проекту залежить від ефективної координації між усіма зацікавленими сторонами: державними органами, освітніми установами, учителями, учнями та їхніми батьками. Цей електронний освітній ресурс є прикладом, який визначає нові стандарти в освітньому просторі України, підвищуючи якість та доступність освіти для всіх учнів. Визначимо, що це є важливим кроком на шляху до реалізації стратегічних цілей освітньої політики України.

ЕЛЕКТРОННИЙ ОСВІТНІЙ РЕСУРС

Українська електронна освітня система «МійКлас» — це ресурс для шкіл, що економить час вчителю та робить навчання школярів більш цікавим.



ЛЕГКИЙ ПОЧАТОК

Безкоштовна платформа «МійКлас» працює на будь-якому пристрої, з'єднаному з Інтернетом.



ГОТОВІ ЗАВДАННЯ

Готові завдання з генерацією умов для дистанційного навчання та оцінювання учнів.



МОТИВУЄ УЧНІВ

Виконуючи завдання, учні змагаються зі своїми однокласниками та учнями інших класів.

Рис. 3.13. Мій Клас

Мій Клас – є українським електронним освітнім ресурсом, розробленим з метою економії часу вчителів та підвищення інтересу учнів до

навчання (рис. 3.13). Система працює на будь-яких пристроях, що мають доступ до Інтернету, та дає змогу використовувати готові завдання для дистанційного навчання та оцінювання учнів (МійКлас, 2022).

Зауважимо, що платформа забезпечує безпеку персональних даних, оскільки доступ до профілів учнів отримують лише ідентифіковані вчителі. Це важливий аспект, який визначає надійність системи в контексті захисту інформації.

МійКлас не лише спрощує процес управління класом, але й мотивує учнів. Вони можуть змагатися зі своїми однокласниками та учнями інших класів, виконуючи завдання. Це стимулює активність та зацікавленість учнів у навчальному процесі.

Схарактеризуємо, що МійКлас офіційно дозволено застосовувати в загальноосвітніх навчальних закладах України, що підтверджено грифом МОН № 22.1/12-Г-155 від 01.04.2019. Це підвищує статус платформи та її відповідність державним стандартам освіти. Платформа також передбачає активну участь батьків у навчальному процесі. МійКлас повідомляє батькам про надані перевірочні роботи та надає щотижневий звіт про навчання дитини. Це дає змогу батькам бути в курсі навчальних досягнень своїх дітей.

Електронний ресурс дає змогу вчителям використовувати готові завдання з основних предметів шкільної програми з 1 по 11 клас або оцифрувати власну навчальну програму. Це охоплює широкий спектр навчальних дисциплін, від математики до географії. Система дає змогу учням робити необмежену кількість спроб для розв'язання завдань. У разі помилки учень має змогу ознайомитися з детальним поясненням, що сприяє його саморозвитку та підвищенню рівня знань. Успішне впровадження та використання МійКлас дозволяє вчителям отримати сертифікат, який підтверджує опанування дистанційними технологіями навчання. Це є додатковим стимулом для професійного розвитку педагогічних кадрів.

Функціонал та особливості: Платформа надає засоби для організації та контролю домашніх завдань, відстеження відвідуваності та успішності учнів, а також комунікації через зручний інтерфейс. МійКлас дає змогу вчителям швидко отримувати звіти про навчальний процес та забезпечує доступ до цифрових ресурсів.

Переваги: Однією з основних переваг МійКлас є зручність використання. Інтерфейс розроблений так, щоб бути зрозумілим і легким у

використанні як для учителів, так і для учнів. Крім того, платформа забезпечує високий рівень індивідуального підходу до навчання, що сприяє більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

Недоліки: Деякі недоліки Мій Клас можуть охоплювати обмежений набір функцій у порівнянні з іншими міжнародними платформами та потребу постійного Інтернет-зв'язку для доступу до всіх функцій. Деякі користувачі можуть відчувати нестабільність роботи або технічні проблеми, залежно від обладнання та інтернет-з'єднання.

Мій Клас є важливим інструментом в системі внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в Україні, який забезпечує зручні засоби для управління навчальним процесом та спілкування всередині закладу загальної середньої освіти. Ця платформа продовжує набирати популярність серед учителів та учнів, хоча і має певні обмеження, які варто врахувати у процесі її використання.

3.2. Електронні інструменти для створення тестів, опитувань та відстеження прогресу учнів

Наукова спільнота активно досліджує можливості та переваги використання електронних інструментів для створення тестів, опитувань та відстеження прогресу учнів. Ці інструменти дають змогу викладачам розробляти динамічні тести та опитування, які можуть бути адаптовані для різних груп студентів. Особливий інтерес привертає можливість автоматизації процесу оцінювання та надання зворотного зв'язку (Dichev & Dicheva, 2017).

Зазначимо, що електронні інструменти для створення тестів та опитувань часто інтегровані з системами управління навчанням (Learning Management Systems). Ця інтеграція дозволяє викладачам легко розміщувати матеріали для оцінки та відстежувати результати студентів в реальному часі. Продуктивність таких інструментів не обмежується лише задачами тестування та оцінювання. Їх функціональність охоплює розширений аналітичний компонент, який допомагає ідентифікувати тенденції в навчальному процесі, спостерігати за динамікою вивчення матеріалу та оцінювати ефективність педагогічних методів.

Сучасні технології також включають елементи штучного інтелекту для адаптивного навчання. Це означає, що система автоматично адаптує матеріал, завдання та тестові питання до індивідуального

рівня учнів, що підвищує ефективність навчання. Однак підвищена функціональність електронних інструментів потребує від викладачів високого рівня компетентності в інформаційно-комунікаційних технологіях. Відсутність відповідної підготовки може ускладнити ефективне використання цих засобів (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013).

Схарактеризуємо проблему конфіденційності, яка виникає при використанні електронних інструментів для оцінювання. Зберігання даних на зовнішніх серверах та можливість їхнього використання третіми сторонами є питанням, яке вимагає ретельного регулювання (Sclater, 2016). Враховуючи наведені аспекти, можна стверджувати, що електронні інструменти для створення тестів, опитувань та відстеження прогресу учнів забезпечують ряд переваг для сучасної освітньої системи. Вони не лише дають змогу ефективно оцінювати навчальні досягнення, але й покращують процес навчання за рахунок аналітичних можливостей та адаптивних технологій.

Blackboard – є однією з передових навчальних платформ, що використовується в закладах освіти по всьому світу, включаючи Україну (рис. 3.14). Платформа відома своїм багатофункціональним підходом до організації навчального процесу, і зокрема, до процесів тестування та оцінювання здобувачів освіти (Bradford et al., 2007).

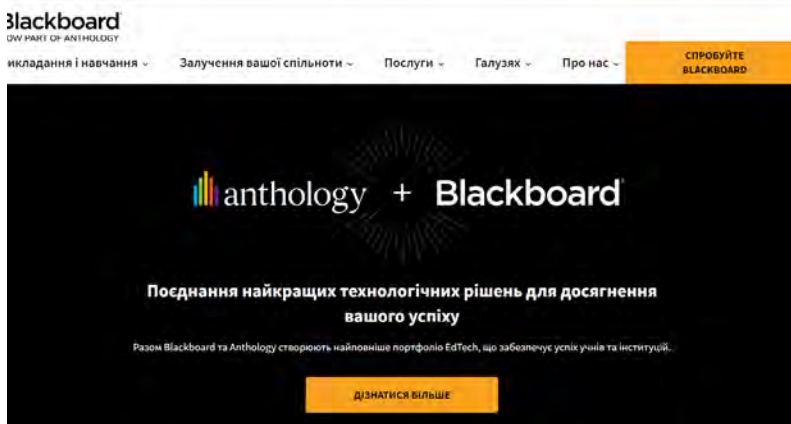


Рис. 3.14. Blackboard

Функціонал та особливості в контексті тестування та оцінювання: Blackboard надає широкий спектр інструментів для створення, управління та аналізу тестів та опитувань. Вчителі мають можливість ство-

рювати різноманітні типи питань, включаючи багатовибіркові, короткі відповіді, правильно/неправильно та багато інших. Вбудований аналізатор результатів допомагає в аналізі відповідей та виявленні тенденцій серед здобувачів освіти.

Платформа також містить інструменти для автоматичного відстеження та аналізу прогресу учнів, надаючи детальний огляд їхньої успішності, участі та взаємодії в навчальному процесі. Ця інформація може бути використана для раннього виявлення проблем або для ідентифікації учнів, яким може знадобитися додаткова підтримка.

Переваги: Перевагами Blackboard у контексті тестування та оцінювання є гнучкість, автоматизація, інтеграція з іншими системами, а також здатність адаптувати тести під індивідуальні потреби здобувачів освіти. Здатність платформи до автоматизації багатьох процесів звільняє викладачів від рутинних завдань та дає змогу їм зосередитися на педагогічній діяльності.

Недоліки: Щодо недоліків, Blackboard може бути відносно складною для освоєння для тих, хто вперше з ним працює. Деякі користувачі можуть відзначити його високу вартість, що може бути перешкодою для невеликих або менш забезпечених закладів освіти.

Загалом, Blackboard є потужним засобом для сучасних закладів освіти, що прагнуть ефективно організувати тестування та оцінювання здобувачів освіти. Його широкий функціонал та інтегровані засоби аналізу роблять його важливим інструментом для забезпечення якості освіти.

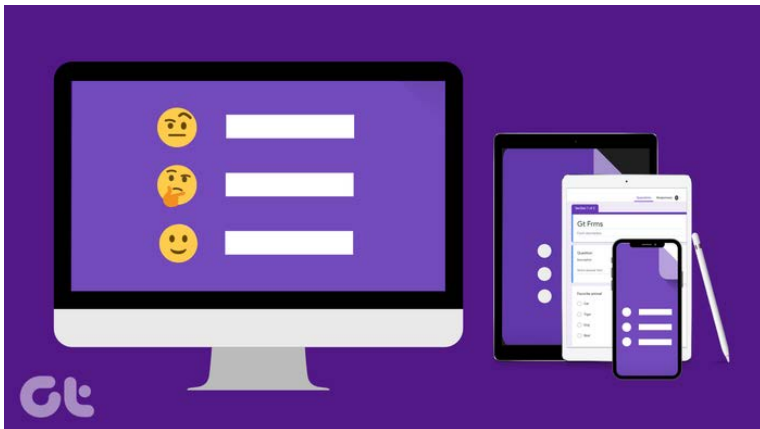


Рис. 3.15. Google Forms

Google Forms – є частиною набору інструментів Google Workspace (Аксіт та ін., 2021) і представляє собою веб-застосунок для створення опитувань, тестів та інших форм онлайн (рис. 3.15). Цей засіб широко використовується в освітніх установах для організації тестування та оцінювання здобувачів освіти.

Функціонал та особливості в контексті тестування та оцінювання: Google Forms дає змогу створювати різноманітні типи тестових питань, таких як багатовибіркові, відповіді у вільній формі, відповіді типу «правильно/неправильно» тощо. Існує можливість додавання мультимедіа, такого як відео та зображення, до питань, що робить тести більш виразними та цікавими.

За допомогою автоматизованих засобів оцінювання викладачі можуть встановити правильні відповіді на питання та автоматично нараховувати бали за тести. Ці результати легко інтегруються з іншими службами Google, такими як Google Sheets, для подальшого аналізу та звітування.

Переваги: Однією з основних переваг Google Forms є його доступність та легкість використання. Цей інструмент безкоштовний для освітян та пропонує інтуїтивний інтерфейс, що робить його доступним навіть для тих, хто не має глибоких технічних навичок. Додатково, інтеграція з іншими службами Google може полегшити організацію та аналіз даних.

Недоліки: Що стосується недоліків, Google Forms може мати обмеження в плані складності та налаштування тестів порівняно з більш спеціалізованими системами тестування. Хоча він і дає змогу створювати базові тести, може бути недостатнім для деяких складних або високо спеціалізованих сценаріїв тестування.

З огляду на це, Google Forms є ефективним та доступним інструментом для організації тестування та оцінювання в освітньому середовищі. Його здатність забезпечити гнучкість при створенні тестів, разом з автоматизованими засобами оцінювання та інтеграцією з іншими продуктами Google, робить його цінним ресурсом для вчителів та освітян.

Quizlet – є онлайн-сервісом, що надає інструменти для створення карток для запам'ятовування, а також тестів та ігор для навчання (Sippel, 2022). Він активно використовується у закладах загальної середньої освіти в Україні та інших країнах для підвищення ефективності процесу запам'ятовування та вивчення нового матеріалу (рис. 3.16).

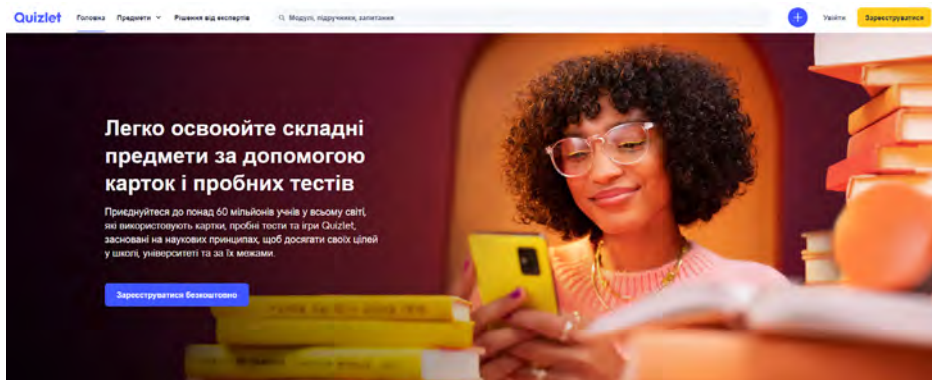


Рис. 3.16. Quizlet

Функціонал та особливості в контексті тестування та оцінювання: Quizlet пропонує різноманітні форми тестування, що допомагають учням перевірити свої знання та навички. Вчителі можуть створювати набори карток для запам'ятовування, а потім використовувати їх для створення тестів із багатовибірковими, письмовими та іншими видами питань. Є також можливість створення інтерактивних ігор, які спонукають учнів до активної участі в навчальному процесі. Особливістю Quizlet є можливість швидкої адаптації тестів та матеріалів до конкретних потреб учнів, а також зручні засоби для відстеження прогресу кожного учня в індивідуальному порядку.

Переваги: Однією з ключових переваг Quizlet є його гнучкість та інтерактивність. Платформа надає інструменти для створення різноманітних видів тестів та ігор, що робить навчання більш захоплюючим та ефективним. Інтеграція з іншими платформами та здатність швидкої модифікації вмісту також є значущими перевагами.

Недоліки: Щодо недоліків, Quizlet може не завжди забезпечувати достатній рівень складності та специфікації для деяких вищих рівнів освіти або спеціалізованих предметів. Деякі функції можуть бути доступні лише в платних версіях сервісу, що може обмежити його використання в менш забезпечених школах.

Quizlet є цінним інструментом для закладів загальної середньої освіти в Україні, які шукають гнучкі та інтерактивні засоби для тестування та оцінювання учнів. Його можливості – створювати різноманітні тестові завдання.

Socrative – є об'єктом освітньої технології, спрямованим на надання учителям інструментів для створення взаємодій зі учнями через тести, опитування та ігри (Awedh et al., 2015). Ця платформа є часто використовуваним рішенням у закладах загальної середньої освіти в Україні, оскільки вона надає можливість отримання відгуків в реальному часі та стимулює взаємодію в класі (рис. 3.17).

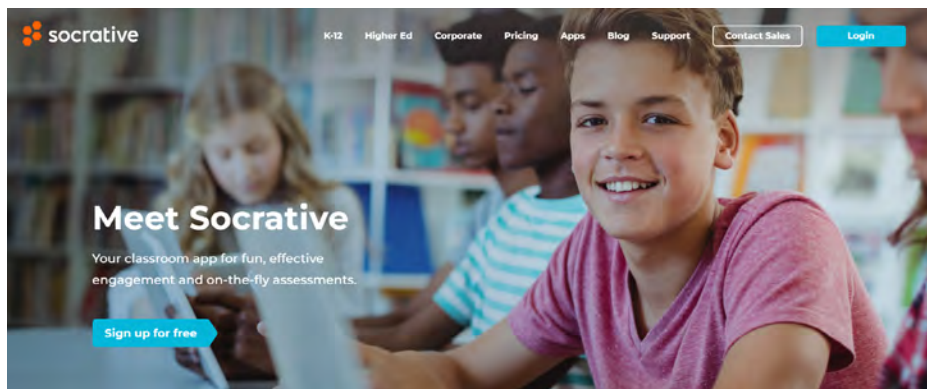


Рис. 3.17. Socrative

Функціонал та особливості в контексті тестування та оцінювання: Socrative пропонує різноманітні форми тестування, включаючи багатовибіркові тести, короткі відповіді, істинні/хибні питання, та інше. Вчителі можуть створювати власні тести або використовувати готові матеріали з відкритої бібліотеки.

Однією з унікальних особливостей є можливість проведення тестування в реальному часі, де вчителі можуть відстежувати відповіді та розуміння матеріалу учнями негайно. Це дає змогу вчителям швидко адаптувати свій підхід до навчання на основі отриманих результатів.

Переваги: Socrative відрізняється гнучкістю та здатністю забезпечити відгук в реальному часі. Інтерактивні тести та опитування можуть зробити процес навчання більш цікавим та включеним для учнів. Інтуїтивний інтерфейс робить створення та управління тестами легким завданням навіть для тих, хто не має глибокого технічного розуміння.

Недоліки: Деякі функції Socrative доступні лише в платних версіях, що може обмежити доступ для деяких закладів загальної середньої освіти або вчителів з обмеженими бюджетами. Додатково, платформа

може мати обмеження в плані налаштування тестів та аналізу даних в порівнянні з більш спеціалізованими системами.

Socrative є цінним інструментом для закладів загальної середньої освіти в Україні, що шукають динамічний та відгуковий засіб для тестування та оцінювання учнів. Його можливості стимулювати взаємодію в класі та надавати вчителям миттєвий відгук роблять

Kahoot! – є популярною гейміфікованою платформою для навчання, що дає змогу вчителям створювати навчальні ігри, опитування та тести в ігровій формі (рис. 3.18). Вона здобула велику популярність в закладах загальної середньої освіти в Україні та за її межами.

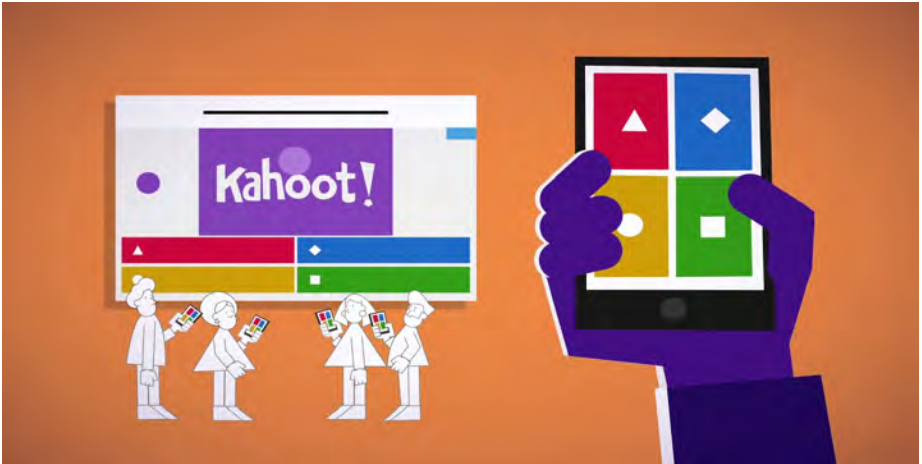


Рис. 3.18. Kahoot!

Функціонал та особливості в контексті тестування та оцінювання: Kahoot! пропонує інноваційний підхід до оцінювання учнів за допомогою гейміфікації. Вчителі можуть створювати опитування та тести у формі ігор, де учні взаємодіють із матеріалом в ігровому стилі. Це допомагає підвищити мотивацію та включеність учнів у навчальний процес.

Оцінювання в Kahoot! може бути як формальним, так і неформальним, з можливістю відстеження прогресу кожного учня та аналізу їх зростання в течії часу. Гнучкість системи дає змогу вчителям адаптувати тести під конкретні потреби та рівні навчання (Wang & Tahir, 2020).

Переваги: Головною перевагою Kahoot! є його гейміфікований підхід, який робить навчання захоплюючим та цікавим для учнів. Ця інтерактивність може підвищити рівень участі та мотивації учнів.

Платформа є легкою в користуванні, навіть для тих, хто не має великого досвіду з технологіями.

Недоліки: Деякі функції Kahoot! можуть бути доступні лише в платних версіях, що може обмежити доступність для деяких закладів загальної середньої освіти. Гейміфікований підхід може не підходити для всіх предметів або вікових категорій, а також може потребувати додаткового часу для підготовки вчителем.

З огляду на викладене Kahoot! є цінним та унікальним інструментом для тестування та оцінювання учнів в закладах загальної середньої освіти в Україні. Його гейміфікований підхід може привнести нове життя в навчальний процес, заохочуючи учнів долучитися та активно взаємодіяти з матеріалом. При правильному використанні, це може бути потужним засобом для забезпечення динамічного та ефективного навчання.

Canvas – є об'єднаною системою управління навчанням (LMS), яка широко використовується в освітніх установах по всьому світу, в тому числі в Україні (рис. 3.19). Платформа забезпечує засоби для навчання, співпраці, комунікації та оцінювання, роблячи її цінним інструментом для вчителів та учнів.

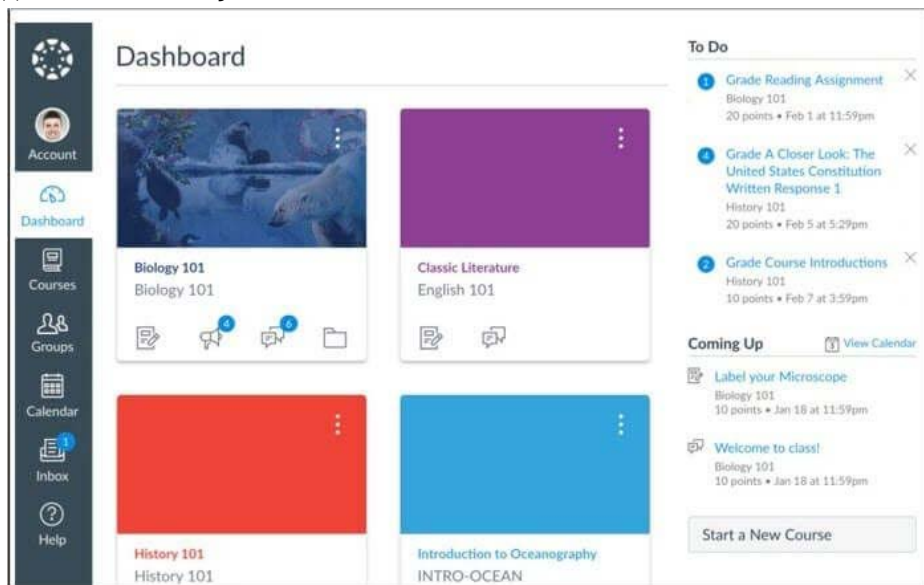


Рис. 3.19. Canvas

Функціонал та особливості в контексті тестування та оцінювання: Однією з ключових особливостей Canvas є його потужний модуль для тестування та оцінювання. Вчителі можуть створювати різноманітні тести, включаючи вибір варіантів відповіді, заповнення прогалин, короткі відповіді та інші типи питань. Платформа надає можливість автоматичного оцінювання, а також забезпечує детальні звіти про прогрес учнів.

Викладачі можуть використовувати вбудовані засоби аналітики для відстеження успіхів учнів, виявлення слабких місць та визначення областей для покращення. Платформа також інтегрується з іншими засобами оцінювання та навчальними ресурсами.

Переваги: Canvas пропонує гнучкі та потужні засоби для тестування та оцінювання. Його можливості автоматичного оцінювання та аналітики можуть значно полегшити роботу вчителя, дозволяючи більше часу присвятити безпосередньо навчанню. Платформа також є інтуїтивно зрозумілою та легкою в користуванні, навіть для тих, хто має обмежений досвід роботи з технологіями.

Недоліки: Деякі функції та засоби Canvas можуть бути доступні лише в платних версіях, що може обмежити доступність для деяких закладів загальної середньої освіти або вчителів. Також може знадобитися додатковий час для освоєння всіх можливостей платформи, особливо якщо викладач прагне використовувати її на повний потенціал.

Таким чином, Canvas є високоякісним та гнучким інструментом для тестування та оцінювання у закладах загальної середньої освіти в Україні. Його функції дозволяють вчителям створювати ефективні та змістовні тести, а також відстежувати прогрес учнів на протязі навчального процесу. Однак доступність деяких функцій може бути обмежена залежно від версії платформи, що використовується (Sparviero, 2019).

З огляду на те, що електронні інструменти для створення тестів, опитувань та відстеження прогресу учнів відображають тренд до дедалі більшої автоматизації та персоналізації в освітньому процесі, дозволяючи викладачам краще зосередитися на індивідуальних потребах кожного учня.

Література до розділу 3

МійКлас. (2022). Українська електронна освітня система. URL: <https://miyklas.com.ua/>
На Урок. (2023). Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/>

- Освіта.UA. (2023). Освіта в Україні та за кордоном. Retrieved from <https://osvita.ua/>
- Akcil, U., Uzunboylu, H., & Kinik, E. (2021). Integration of technology to learning-teaching processes and Google workspace tools: A literature review. *Sustainability*, 13(9), 5018.
- Awedh, M., Mueen, A., Zafar, B., & Manzoor, U. (2015). Using Socrative and Smartphones for the support of collaborative learning. arXiv preprint arXiv:1501.01276.
- Berger, P., & Trexler, S. (2017). A Practical Guide to Effective Classroom Management in K-12 settings. *Educational Research Journal*.
- Boiko, B. (2005). Content management bible. John Wiley & Sons.
- Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N., & Backus, D. (2007). The Blackboard learning system: The be all and end all in educational instruction?. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 301-314.
- Churchward, J. (2020). A Comprehensive Guide to Moodle Learning Analytics. Elearning Industry.
- ClassDojo (2023). URL: <https://www.classdojo.com/uk-ua/?redirect=true>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International journal of educational technology in higher education*, 14(1), 1-36.
- Diia Education. (2023). URL: <https://osvita.diia.gov.ua/>
- EdEra. (2023). Офіційний веб-сайт. URL: <https://ed-era.com/>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182.
- Google for Education. (2023). Classroom Management Tools & Resources. Retrieved from Google for Education
- Google Help. (2023). About Classroom - Classroom Help. Retrieved from Google Help
- Microsoft Education. (n.d.). Empower students and educators with Microsoft Teams for schools. Retrieved from <https://www.microsoft.com/en-us/education/products/teams>
- Prosvita. (2023). Офіційний сайт. Вилучено з <https://prosvita.ua/>
- Rice, W. (2011). Moodle 2.0 E-Learning Course Development. Packt Publishing.
- Schoology. (2023). PowerSchool Schoology Learning. URL: <https://www.powerschool.com/classroom/schoology-learning/>
- Sippel, L. (2022). Quizlet. *CALICO Journal*, 39(3).
- Sparviero, S. (2019). The case for a socially oriented business model canvas: The social enterprise model canvas. *Journal of social entrepreneurship*, 10(2), 232-251.
- UkrNews. (2020). Розклад онлайн-уроків для 7 класу: де подивитися. Retrieved from <https://ukranews.com/ua/news/694142-rozklad-onlajn-urokiv-dlya-7-klasu-de-podyvytysya>
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818.
- ZN.UA. (n.d.). Навчання під час війни: дистанційні школи та навчальні платформи для школярів. Retrieved from <https://zn.ua/ukr/UKRAINE/navchannja-pid-chas-vijni-distantsijni-shkoli-ta-navchalni-platforni-dlja-shkoljariv.html>

РОЗДІЛ 4

МЕДІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(Гривко А. В.)

4.1. Сучасне трактування поняття медійно-інформаційної грамотності та її складники

Загальновідомим фактом у аспекті розвитку технологій, зростання обсягів інформації та розширення можливостей доступу і використання її є необхідність формування і розвитку як відповідних компетентностей учасників освітнього процесу, так і їхньої грамотності загалом, яка передбачає можливість досягати своїх цілей, розвивати свої знання і потенціал, щоб повноцінно брати участь у житті суспільства (McDougall et al., 2018). Розширення функціонального поля освітньої і навчальної діяльності із класу як фізичного простору до освітнього процесу в цифровому просторі останніми роками набуло характеру необхідності. У зв'язку з цим актуалізується питання розвитку як в учителів, так і в учнів умінь оперування інформацією та використання медіа, що відповідно, передбачають концепції інформаційної грамотності та медійної грамотності.

Інформаційна грамотність передбачає когнітивні і практичні навички, обізнаність і відношення, які дають змогу етичним чином використовувати інформацію шляхом:

- визнання потреби в інформації та визнання цієї потреби;
- знаходження та оцінки релевантної інформації;
- критичної оцінки контенту в аспекті авторитетності, достовірності та актуальності;

- пошуку та впорядкування інформації;
- узагальнення та оперування ідеями, визначеними з контенту;
- передавання свого розуміння нових відомостей аудиторії відповідно до принципів етики, відповідальності та у відповідній формі;
 - здатності використовувати ІКТ для опрацювання інформації (UNESCO, 2021; McDougall et al., 2018).

Медіаграмотність у широкому розумінні визначають як здатність людини автономно і критично інтерпретувати потік, зміст, цінність і наслідки медіа в усіх їхніх різноманітних формах (Celot, 2015). Вона передбачає володіння когнітивними та практичними навичками, обізнаність і відношення, які дають змогу:

- розуміти роль та функції ЗМІ в демократичному суспільстві;
- розуміти умови, у яких ці функції здійсненні;
- критично оцінювати медійний контент;
- взаємодіяти зі ЗМІ з метою культурного самовираження; міжкультурного діалогу та участі у житті суспільства;
 - застосовувати навички, включно з навичками ІКТ, для виробництва користувацького контенту (UNESCO, 2021; McDougall et al., 2018).

Обидві концепції передбачають вміння, пов'язані з використанням ІКТ, а також підкреслюють необхідність критичного оцінювання й етичного використання інформації та медійного контенту. Тому прогресивна освітня спільнота обґрунтовує доцільність об'єднання понять «медіаграмотність» та «інформаційна компетентність» парасольковим терміном «медійно-інформаційна грамотність» (МІГ) (у науковій літературі та документах освітніх політик подекуди трапляються терміни «інфомедіаграмотність», «медіа-інформаційна грамотність»).

Хоча деякі науковці зазначають, що структура МІГ є динамічною і постійно змінюваною (Hobbs, 2017; Miège, 2017), проаналізувавши різні дефініційні рамки та структурні концепції МІГ, можна визначити спільні для всіх них елементи, які очевидно, є найбільш значущими індикаторами володіння МІГ. Розглянемо деякі з них.

Концепція ЮНЕСКО визначає МІГ як поєднання знань, поглядів, навичок і практик, необхідних для отримання доступу, аналізу, оцінювання, використання, виробництва та передавання інформації і знань творчим, законним та етичним способом відповідно до прин-

ципів поваги прав людини (McDougall et al., 2018). Відповідно до концепції ЮНЕСКО (McDougall et al., 2018), МІГ охоплює компетентності, які дають змогу:

- 1) розуміти роль і функції медіа та інших постачальників інформації;
- 2) розуміти умови, за яких ці функції можуть бути виконані;
- 3) визнавати та формулювати потребу в інформації;
- 4) знаходити потрібну інформацію та отримувати до неї доступ;
- 5) критично оцінювати інформацію та зміст медіа та інших постачальників інформації з точки зору авторитетності, достовірності та поточної мети;
- 6) видобувати та організовувати інформацію та медіа-контент;
- 7) синтезувати або оперувати ідеями, абстрагованими від змісту;
- 8) етично та відповідально доносити своє розуміння створених знань до аудиторії чи читачів у відповідній формі та засобах масової інформації;
- 9) вміння застосовувати навички ІКТ для опрацювання інформації та створення користувацького контенту;
- 10) взаємодія з медіа та іншими постачальниками інформації для самовираження, свободи вираження поглядів, міжкультурного діалогу та демократичної участі.

Ці вміння за концепцією ЮНЕСКО об'єднуються в три взаємопов'язані комплекси:

- інформаційну грамотність (охоплює вміння знаходити, аналізувати, використовувати інформацію);
- медіаграмотність (вміння отримувати доступ до медіа, створювати контент для самовираження і спілкування);
- технологічну/цифрову грамотність (вміння користуватись сучасними інформаційними технологіями та програмним забезпеченням з урахуванням усіх можливостей) (McDougall et al., 2018).

Структура цифрової та медіаграмотності за Білою книгою про цифрову та медіаграмотність (Hobbs, 2010) розподіляє навички на 5 вимірів: 1) доступ до інформації – знаходити і використовувати релевантні медіа та технологічні інструменти, а також поширювати інформацію; 2) аналіз та оцінювання – розуміти повідомлення та критично осмислювати його (аналіз якості, правдивості, достовірності, ефективності та потенційних наслідків поширення); 3) продукування/творення – створювати або генерувати контент, використовуючи творчість і

впевненість у самовираженні, усвідомлюючи мету, цільову аудиторію та композиційні прийоми; 4) рефлексія – застосовувати соціальну відповідальність та етичні принципи до власної ідентичності та життєвого досвіду, комунікації, поведінки та вчинків; 5) діяльність – працювати індивідуально та спільно з іншими для обміну знаннями та вирішення проблем у сім'ї, на робочому місці, в громаді та брати участь як член громади на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях.

Відповідно до рамки оцінювання рівнів володіння МІГ громадянами європейських країн, розробленої Європейською асоціацією глядацьких інтересів (EAVI), МІГ базується на індивідуальних компетентностях (використання медіа – індивідуальні технічні навички; критичне розуміння – вільне розуміння та інтерпретація інформації, комунікація – здатність налагоджувати комунікацію засобами медіа), які залежать від факторів середовища (контекстуальних факторів, які можуть сприяти або перешкоджати розвитку індивідуальних компетентностей): медіаосвіта, медіа-політика, доступність медіа, роль медіаіндустрії та громадянське суспільство (Celot, 2015).

В Концепції впровадження медіаосвіти в Україні МІГ трактується як комплекс умінь, знань, розуміння і відносин, які дають можливість ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, приймати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіаінформаційні системи – виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, а також можливість захистити себе і свою сім'ю від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016).

Змістові рамки МІГ, висунувані за іншими емпіричними та теоретичними дослідженнями (наприклад, Pereira & Moura, 2022; Fraillon et al., 2020; McDougall et al., 2018; Porat et al., 2018), здебільшого повторюють описані вище конструкти, однак з різним розподілом навичок за рівнями чи вимірами.

Висвітлені структурні компоненти (конструкти) МІГ узагальнено в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Фрагмент аналізу основних конструктивів МІГ

РАМКИ НАВИЧОК, ЯКІ Є СКЛАДНИКАМИ МІГ	МІГ							
	Доступ до інформації	Аналіз та оцінювання інформації	Продуктування/ творення інформації	Соціальна відповідальність та до-тримання етичних принципів	Діяльність на рівні громади	Інформаційно-комуні-кативна діяльність	Застосування ІКТ	Розуміння медіа
Міжнародний рівень								
Концепція МІГ ЮНЕСКО (UNESCO's Media and Information Literacy framework)	+	+	+	+	+	+	+	+
Європейська асоціація гля- дацьких інтересів		+	+	+	+	+	+	+
Міжнародне досліджен- ня комп'ютерно-інформа- ційної грамотності (ISILS)	+	+	+		+		+	+
Європейська рамка цифро- вих компетенцій для громадян (European Digital Competence Framework for Citizens – DigComp)	+	+	+	+	+	+	+	
Національний рівень								
Біла книга (США)	+	+	+	+	+	+		
Оцінювання медіаграмот- ності в Литві (Lithuanian Journalists Association)	+	+	+			+	+	+
Моніторинг індивідуаль- них компетентностей медіа- грамотності (Нідерланди)	+	+	+	+		+	+	+

Дослідження медіакомпетентності населення Норвегії (The Norwegian Media Authority, University of Oslo)	+	+	+	+	+	+	+	+
Вимірювання цифрової грамотності (Ізраїль)	+	+	+	+	+	+	+	
Концепція впровадження медіаосвіти в Україні	+	+	+	+		+	+	+
Професійний стандарт вчителя (Україна)	+	+	+	+	+	+	+	

Проблему формування медіаграмотності та системи впровадження її в загальну середню освіту проаналізовано в низці праць (зокрема, дисертаційне дослідження «Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду)», брошура «Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд» та ін.); в Україні існує низка розробок щодо впровадження медіаграмотності в освітній процес ЗЗСО як окремого предмета (програма «Основи медіаграмотності» для учнів 8(9) класів) та інтеграції основ медіаграмотності в окремі предмети (біологію, географію, хімію, фізику, мистецтво тощо), предметні галузі (наприклад, на уроках мовно-літературної галузі в початковій школі), а також як факультативних курсів («Книжка у світі медіа», 5–7 кл.), та у позакласній роботі. Водночас потреба в розробленні методів та інструментарію оцінювання залишається актуальною. Оскільки основні компоненти медійно-інформаційної грамотності виокремлено як наскрізні уміння та ключові результати навчання в Державному стандарті базової середньої освіти, постає необхідність розроблення не лише орієнтованих критеріїв, а й інструментарію оцінювання компонентів медійно-інформаційної грамотності для учнів, а також оцінювання рівнів готовності учителів для впровадження відповідної діяльності.

4.2. Медійно-інформаційна грамотність учасників освітнього процесу в аспекті контролю та оцінювання якості освіти

Для того щоб зрозуміти, які показники або характеристики МІГ учасників освітнього процесу є індикаторами якості освітніх

послуг у конкретному закладі загальної середньої освіти, необхідно співвіднести структурні компоненти критеріїв оцінювання МІГ з характеристиками закладу освіти та особливостями його роботи. До них належать: особливості середовища, особливості організації освітнього процесу (чи інтегровано медійно-інформаційну грамотність в освітній процес і яким чином – чи виокремлено основи МІГ як окремий компонент навчальної програми; чи інтегровано принципи розвитку МІГ у навчальні предмети та ін.) та індивідуальні характеристики учасників освітнього процесу.

Відповідно до концепції критеріїв оцінювання МІГ EAVI (2009), оцінювання може відбуватися у двох вимірах. Перший вимір – індивідуальні компетентності, серед яких виокремлюють персональні та соціальні компетентності (табл. 4.2); другий вимір – фактори середовища (табл. 4.3).

Таблиця 4.2

Персональні і соціальні компетентності МІГ

Компетентності	Діяльність	Вимір індивідуальних навичок	Цілі (пов'язані з ними операції)
Персональні компетентності	Користування	Технічні навички (оперування медіа з відповідним ефективним використанням інструментів та засобів)	Використання медіа (інструментальне)
	Критичне мислення	Когнітивні навички (здатність пов'язувати знання з семіотичними операціями: кодування/декодування, інтерпретація, оцінювання медіатексту)	Оцінювання і врахування медіа і їх контенту (розуміння та усвідомлення)

Соціальні компетентності	Комунікація	Комунікативні навички, навички участі (здатність до взаємодії з іншими і підтримування зв'язків)	Побудова соціальних відносин (медіамережа) Участь у публічних заходах Навички активного громадянства Створення і продукування контенту
--------------------------	-------------	--	---

Таблиця 4.3

Фактори середовища МІГ

Критерій	Компонент	Індикатори
Контекст МІГ	Освітній контекст	Представленість в навчальній програмі Навчання вчителів Освітні заходи Дидактичні ресурси
	Контекст політики	Наявність регуляторних органів Важливість правової функції влади Діяльність регуляторних органів щодо медіаграмотності
	Медіаіндустрія	Інтернет-провайдери Газети Телебачення Кінофестивалі Телефонні компанії Інші організації
	Громадянське суспільство	Організації, діяльність яких пов'язана з розвитком МІГ Заходи громадських організацій Координація/кооперація між громадськими організаціями

Доступність медіа	Мобільні телефони	Наявність (кількість) відносно до загальної чисельності колективу
	Інтернет	Частота використання
	Телебачення	Частота використання
	Радіо	Частота використання
	Преса	Частота використання
	Кінотеатри	Частота використання

У зв'язку з тим, що МІГ є комплексом компетентностей, які здобуваються не лише в школі, а й поза її межами, то за умови, якщо цілеспрямований вплив не здійснюється (у школі не організовано окремі уроки або регулярні заходи для підвищення МІГ учнів), оцінка МІГ учнів не може бути прямим показником якості освітніх послуг закладу освіти. Водночас таким показником може бути їхня думка про те, як на розвиток їхніх навичок впливає той чи інший чинник. Оскільки учень є кінцевим адресатом системи педагогічних впливів, у парадигмі особистісно-орієнтованого навчання саме його думка є вираженням ступеню результативності впливу на нього цієї системи.

За результатами оцінювання учнями 8–9 класів ($N=156$) продуктивності використання окремих засобів і методів формування наскрізних умінь з'ясовано, що для оволодіння групою навичок, які лежать в основі МІГ, учні надають перевагу смартфону (в якості інструменту доступу до інтернет-ресурсів і соціальних медіа) ($SD=4,05$ із 5 можливих) та поясненню вчителя ($SD=3,82$ із 5 можливих). Третє місце в рейтингу значущості чинників формування складників МІГ за оцінками учнів посідає підручник ($SD=3,58$).

Використання смартфона учні вважають найбільш продуктивним для формування умінь щодо пошуку, опрацювання та аналізу навчальної інформації (інформаційна та технологічна грамотність). Підручник за оцінками учнів є найбільш помічним у пошуку необхідних для виконання завдання відомостей (інформаційна грамотність). Пояснення вчителя допомагає учням оволодіти навичками аналізу інформації, представленій у вербальній (різні стилі текстів) і графічній формі (схеми, рисунки) (інформаційна грамотність), а також розвивати вміння

робити висновки і доводити їх правильність як усно, так і письмово (медійна грамотність).

Водночас ефективність використання підручника і смартфона як засобів формування тих чи інших умінь учнів здебільшого залежить від спрямування цих процесів учителем.

Без розвитку медійної та інформаційної грамотності педагогів підвищення медійної та інформаційної грамотності учнів неможливе. Відповідно до UNESCO (2011), орієнтація на педагогів і є ключовою стратегією, що забезпечує багаторазове підвищення ефективності: від інформаційно грамотних педагогів до учнів і далі до суспільства загалом. Педагоги, які опанували МІГ, зможуть більш ефективно допомагати учням здобувати вміння вчитися, набувати навичок самоосвіти і здатність до навчання впродовж усього життя. Тому рівень розвитку МІГ саме учителів конкретного закладу освіти є показником якості освітніх послуг, які в ньому надаються.

4.3. Медійно-інформаційна грамотність учителів

4.3.1. Значення медійно-інформаційної грамотності вчителів для забезпечення якості освіти

Медійно-інформаційна грамотність (МІГ) є сукупністю навичок, необхідних учасникам сучасного інформаційно-комунікаційного простору. Особливо важливим сьогодні є постійний розвиток і моніторинг медійно-інформаційної грамотності вчителів. Актуальність цього зумовлено декількома чинниками:

1) на глобальному рівні: ускладненням інформаційно-комунікаційних процесів, зумовленим експоненційним зростанням обсягу і джерел інформації; постійним розвитком і впровадженням ІКТ у всі сфери життя, зокрема використанням їх як інструментів і засобів розв'язання актуальних освітніх завдань;

2) на державному рівні: особливостями медіапростору, функціонування інформації (зокрема у кризових ситуаціях (під час воєнного стану)), а також політикою надання освітніх послуг (відповідно до освітніх документів, які регулюють освітній процес) та особливостями організації дистанційного навчання (тимчасового, періодичного або систематичного);

3) на галузевому: необхідністю відповідності професійних характеристик вчителів вимогам професійного стандарту, зокрема володіння

педагогами інформаційно-цифровою компетентністю (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), 2020); впровадженням нового стандарту базової середньої освіти, що передбачає формування в учнів ключових компетентностей та наскрізних умінь, частина яких за своїм змістом невід’ємно пов’язана зі складниками медійно-інформаційної грамотності. Тому актуалізується і потреба в розвитку в учнів навичок, які допоможуть їм стати обізнаними й активними учасниками сучасного медіапростору. Розвиток МІГ учнів залежить від сформованості в учителів необхідних професійних компетентностей для формування відповідних умінь в учнів.

Отже, МІГ є важливою і необхідною сукупністю професійних характеристик учителів, які впливають на якість надання ними освітніх послуг. Тому актуальності набуває оцінювання МІГ учителів, зокрема у системі внутрішньошкільного контролю (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти, 2020; Grizzle & Wilson, 2011; Peciuliauskienė et al., 2022).

Таке оцінювання на інституційному рівні (рівні школи) допоможе визначити рівень МІГ педагогічного колективу, спрогнозувати якість освітніх послуг в аспекті оцінюваних характеристик та гарантувати їх надання. На індивідуально-професійному рівні оцінювання МІГ вчителів допоможе з’ясувати рівень сформованості її складників, необхідних для ефективної підтримки навчання учнів у цифрову епоху, та відповідність їх необхідним компонентам професійного стандарту. Окрім того, зважаючи на те, що медіа постійно розвиваються, оцінка навичок медіа-інформаційної грамотності вчителя гарантує, що він залишається в курсі останніх тенденцій і технологій і може відповідним чином адаптувати свої методи навчання. Оцінюючи МІГ вчителів, школи мають можливість також оцінити вплив відповідних навичок і компетентностей вчителів на результати навчання учнів, а також визначити потреби вчителів щодо вдосконалення своїх навичок і вжити заходів для їх задоволення.

4.3.2. Оцінювання медійно-інформаційної грамотності учителів

Питання щодо необхідності формування МІГ активно досліджується протягом останніх кількох десятиліть, однак досліджень, які б цілісно розкривали науково-обґрунтовану методологію оціню-

вання МІГ, зокрема учителів, не так багато. Це насамперед пов'язано з динамічним розвитком медіа-інформаційної сфери, тому вимірювання медіаграмотності має швидкозмінну мету (Hobbs, 2017); а власне МІГ часто адаптується до різних контекстів і дослідницьких цілей, тому її можна розглядати як поняття зі «змінною геометрією» (Miège, 2017). По-друге, складна і багатокомпонентна структура МІГ та, як наслідок, концептуалізація її за різними наборами дефінітивних елементів (Hobbs, 2017) зумовлює проблему розроблення валідного (багатовимірного) інструменту оцінювання її та методики його застосування. Як зазначено в праці (Pereira & Moura, 2022), надзвичайно важливим є визначення валідних та надійних індикаторів, розроблених відповідно до групи населення, чії компетентності будуть оцінюватися, оскільки не всі індикатори є однаково релевантними для різних груп населення та вікових груп. Тому опитувальник для оцінювання МІГ вчителів відповідно має свої особливості.

На необхідність розроблення такого інструменту та подальшого його застосування вже на етапі професійного навчання вчителів звертав увагу Р. Гоббс (Hobbs, 2010). Науковець запропонував базову структуру цифрової та медіаграмотності, яка досі є актуальною (McDougall et al., 2018), однак для оцінювання МІГ вчителів на професійному рівні її недостатньо. Важливим компонентом МІГ у структурі педагогічної діяльності вчителів є їхні навички формування МІГ в учнів. Тому інструмент для оцінювання МІГ вчителів в аспекті їхньої професійної діяльності має бути двовимірним (особистісний та професійний виміри) (Simons et al., 2017).

Оцінювання ефективності освітньої і управлінської діяльності закладу освіти у Методичних рекомендаціях з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти (далі – Рекомендації, прим. авт.) (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти, 2020) запропоновано здійснювати зокрема за допомогою самооцінювання. З одного боку самооцінювання дає змогу вчителям взяти на себе відповідальність за власний професійний розвиток: оцінити власну роботу та скоригувати використовувані ними методи для покращення результатів навчання учнів, а з іншого – визначити сфери, де їм потрібні додаткові ресурси чи підтримка, що може допомогти адміністрації прийма-

ти обґрунтовані рішення щодо розподілу ресурсів і розробки програм професійного розвитку.

Відповідно до Рекомендацій, проведення самооцінювання передбачає наявність критеріїв (підстав для оцінювання), індикаторів (показників, що відображають стан, якісні або кількісні характеристики спостережуваних об'єктів) та методів збору відповідної інформації. У разі самооцінювання МІГ вчителів, підставою для оцінювання є професійний стандарт (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), 2020) та Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Індикаторами МІГ є перелік навичок, які входять до її складу.

Професійний стандарт вчителя закладів загальної середньої освіти передбачає володіння вчителем серед іншого інформаційно-цифровою компетентністю (здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності (A3.1); ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси (A3.2.); використовувати цифрові технології в освітньому процесі (A3.3.)), а також формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей (A2.2) (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), 2020).

Одним із методів збору інформації, визначеним у Рекомендаціях, є опитування (анкетування) (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти, 2020).

Враховуючи зауваги щодо викликів, пов'язаних із релевантністю результатів оцінювання МІГ (неможливість розроблення універсального інструменту оцінювання, оскільки методи і критерії залежать від цільової групи і контексту, а структура медіа-інформаційної грамотності є неоднорідною і багатовимірною – містить як декларативні знання, так і когнітивні навички (Pereira & Moura, 2022; Schilder & Redmond, 2019; Schilder et al., 2016), для визначення МІГ вчителів у рамках внутрішньошкільного оцінювання якості освіти науковці пропонують

використовувати двокомпонентну анкету для самооцінювання власної компетентності та можливостей її дидактичної реалізації (дослідницький проект Media Didaktica (Simons et al., 2017).

4.3.3. Експериментальна перевірка можливості використання двовимірного опитувальника для самооцінювання медійно-інформаційної грамотності вчителів у системі внутрішнього контролю якості освіти в закладі загальної середньої освіти

Для проведення дослідження ми використали запропоновану в рамках дослідницького проекту Media Didaktica двовимірну анкету для самооцінювання учителями медійно-інформаційної грамотності в аспекті їхньої професійної діяльності (Simons et al., 2017, 99–115). У дослідженні взяли участь 349 учителів базової школи (182 – гуманітарні предмети, 167 – природничі предмети; 41,1% - вчителі міських шкіл, 58,9% - вчителі сільських шкіл). Учасники анкетування висловлювали ступінь згоди з твердженнями опитувальника щодо сформованості в них тих чи інших компонентів МІГ та компонентів своєї педагогічної компетентності щодо формування відповідних вмінь в учнів за п'ятизначною шкалою Лікерта.

Аналіз здобутих даних проведено за допомогою IBM SPSS Statistics. За результатами визначених значень КМО (критерій адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна) та критерію сферичності Барлетта підтверджено адекватність даних для проведення факторного аналізу (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Аналіз адекватності даних

КМО and Bartlett's Test		
Адекватність вибірки за Кайзером-Майєром-Олкінім		,806
Тест сферичності Барлетта	Approx. Chi-Square	503,744
	Df	66
	Sig.	<,001

Результати опитування вчителів (N=349) показали, що 80,8% педагогів здебільшого впевнені у сформованості більшості складників (умінь) власної МІГ, 2,4% – оцінили рівень сформованості усіх компонентів МІГ найвищим балом, 16,8% – не змогли оцінити рівень сформованості більшості складників власної МІГ. Найбільш впевнено

педагоги оцінюють свої вміння щодо техніко-інструментального використання медіа та дидактичні вміння формування в учнів навичок цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації (аналіз медіаконтенту) і знань щодо усвідомленої медіаповедінки (використання медіа). Найбільше сумнівів у вчителів виникає щодо сформованості у них знання і розуміння механізмів продукування та розповсюдження інформації в ЗМІ, адаптації медіаконтенту для цільової аудиторії, вміння оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв, а також щодо можливості сформулювати в учнів відповідні знання та вміння, необхідні для участі в публічних дебатах за допомогою ЗМІ та інтерпретації медіаповідомлень. Порівняння результатів самооцінювання вчителями особистісної і педагогічної МІГ за кожним із її компонентів (табл. 4.5) відображено на рис. 4.1.

Таблиця 4.5

Компоненти особистісної та педагогічної МІГ учителів

№	КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТІСНОЇ МІГ УЧИТЕЛІВ	КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МІГ УЧИТЕЛІВ
1	Я можу використовувати медіапристрої в технічному сенсі (наприклад, комп'ютер, проектор, планшети, смартфон, інтерактивну дошку)	Я можу навчити учнів використовувати медіапристрої в технічному сенсі (наприклад, комп'ютер, проектор, планшети, смартфон, інтерактивну дошку)
2	Я можу робити свідомий вибір необхідних для роботи медіапристроїв за їх функціями (наприклад, комп'ютер, смартфон або планшет, переміщатися за гіперпосиланнями).	Я можу навчити учнів робити свідомий вибір необхідних для роботи медіапристроїв за їх функціями (наприклад, комп'ютер, смартфон або планшет, переміщатися за гіперпосиланнями).
3	Я можу цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації та медіапристрої (наприклад, шукати інформацію за допомогою веб-сайтів, соціальних мереж, Інтернету)	Я можу навчити учнів цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації та медіапристрої (наприклад, шукати інформацію за допомогою веб-сайтів, соціальних мереж, Інтернету)

4	<p>Я знаю, що засоби масової інформації представляють інформацію вибірковим чином і знаю, як інтерпретувати медіаповідомлення (наприклад, прихована, правдива або спотворена інформація, структура тексту/статті/фільму/відео/...).</p>	<p>Я можу сформувати в учнів уявлення про те, що засоби масової інформації представляють інформацію вибірковим чином і вміння інтерпретувати медіаповідомлення (наприклад, прихована, правдива або спотворена інформація, структура тексту/статті/фільму/відео/...).</p>
5	<p>Я знаю, як працює виробництво та розповсюдження ЗМІ (наприклад, від джерела до статті, фільтрація новин, зв'язок політики, ЗМІ та демократії).</p>	<p>Я можу сформувати в учнів знання, як працює виробництво та розповсюдження ЗМІ (наприклад, від джерела до статті, фільтрація новин, зв'язок політики, ЗМІ та демократії).</p>
6	<p>Я знаю, як медіаконтент адаптований для цільової аудиторії (наприклад, можливості вибору, персоналізована пропозиція в режимі онлайн за допомогою файлів cookie, газет/телеканалів/вебсайтів та їх цільової аудиторії)</p>	<p>Я можу сформувати в учнів знання про адаптованість медіаконтенту для цільової аудиторії</p>
7	<p>Я можу оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв (наприклад, достовірність інформації, порівняння інформації, оцінка естетичних аспектів)</p>	<p>Я можу навчити учнів оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв (наприклад, достовірність інформації, порівняння інформації, оцінка естетичних аспектів)</p>
8	<p>Мені відомо про вплив засобів масової інформації (наприклад, вплив на поведінку покупців, небажані наслідки, такі як ненависть або залежність).</p>	<p>Я можу сформувати в учнів знання про вплив засобів масової інформації (наприклад, вплив на поведінку покупців, небажані наслідки, такі як ненависть або залежність).</p>

9	Я усвідомлюю свою поведінку в засобах масової інформації (наприклад, авторське право, незаконне завантаження, небезпечна поведінка медіа).	Я можу навчити учнів свідомій поведінці в засобах масової інформації (авторське право, незаконне завантаження, небезпечна поведінка медіа).
10	Я можу створювати медіаконтент (наприклад, писати статтю, створювати фото- або відеодокумент, створювати блог)	Я можу навчити учнів створювати медіаконтент (наприклад, писати статтю, створювати фото- або відеодокумент, створювати блог)
11	Я можу спілкуватися допомогою медіа (наприклад, структурувати та адаптувати презентацію, публікувати медіаконтент за допомогою відповідного каналу, такого як блоги, каталоги, YouTube).	Я можу навчити учнів спілкуватися допомогою медіа (наприклад, структурувати та адаптувати презентацію, публікувати медіаконтент за допомогою відповідного каналу, такого як блоги, каталоги, YouTube).
12	Я можу брати участь у публічних дебатах через засоби масової інформації (наприклад, виявляти прихильність за допомогою (соціальних) медіа, звертатися до організацій електронною поштою, реакції читачів або соціальних медіа).	Я можу навчити учнів брати участь у публічних дебатах через засоби масової інформації (наприклад, виявляти прихильність за допомогою (соціальних) медіа, звертатися до організацій електронною поштою, реакції читачів або соціальних медіа).

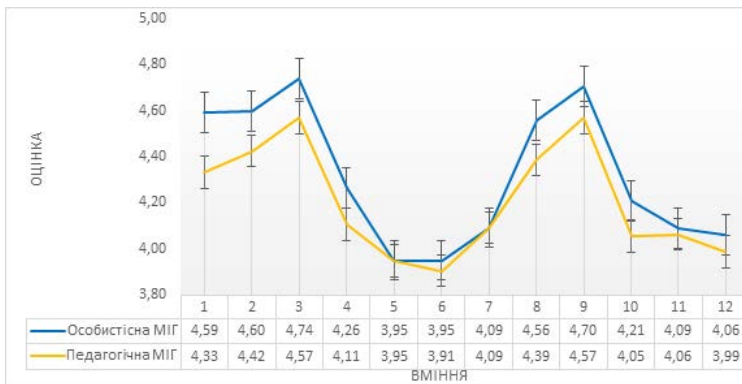


Рис. 4.1. Результати оцінювання педагогами компонентів МІГ

З графіку видно, що вчителі оцінюють особистісну МІГ за кожним компонентом вище, ніж педагогічну МІГ. Оцінки майже збігаються лише за знання про виробництво і розповсюдження ЗМІ та вміння критично оцінювати медіаконтент. Це може свідчити про сприймання педагогами цих знань і вмінь як наскрізних в діяльнісному полі медіаінформаційної грамотності.

З метою визначення моделі МІГ педагогів ми здійснили кластерний аналіз результатів опитування, що дало змогу об'єднати компоненти МІГ у значущі групи (рис. 4.2).

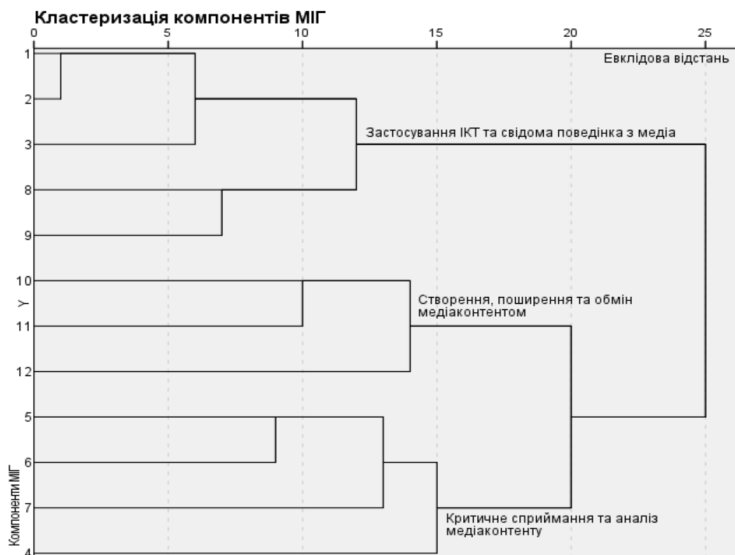


Рис. 4.2. Модель МІГ за значущими групами її компонентів

За результатами кластерного аналізу, у структурі МІГ можна виокремити три значущі групи її компонентів: основні, пов'язані між собою та спрямовані на оперування інформацією (вимір «діяльність») – «Створення, поширення та обмін медіаконтентом»; «Критичне сприймання та аналіз медіаконтенту»; додаткова, яка опосередковує дві основні (вимір «засоби діяльності») – «Застосування ІКТ та свідоме поведінка з медіа». Значущість виокремлених груп перевірено за допомогою факторного аналізу (за методом Varimax з нормалізацією Кайзера), в результаті якого виокремлено три фактори, які здебільшого повторюють групи, виокремлені за допомогою кластерного аналізу (табл. 4.6).

Таблиця 4.1

Результати факторного аналізу

Компоненти МІГ		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Використання медіапристроїв у технічному сенсі	,024	,114	,835
2	Свідомий вибір необхідних для роботи медіапристроїв за їх функціями	,192	,131	,845
3	Цілеспрямоване використання різних джерел інформації та медіапристроїв	,250	,108	,609
4	Знання про представлення ЗМІ інформації вибіркоким чином і можливість інтерпретувати медіаповідомлення	,749	,078	,155
5	Знання про виробництво та розповсюдження ЗМІ	,818	,179	,081
6	Знання про адаптованість медіаконтенту для цільової аудиторії	,738	,210	,134
7	Оцінювання медіаконтенту з урахуванням різних критеріїв	,652	,258	,145
8	Знання про вплив засобів масової інформації	,558	,319	,074
9	Усвідомлення власної поведінки в засобах масової інформації	,589	,203	,183
10	Створення медіаконтенту	,194	,797	,167
11	Спілкування за допомогою медіа	,288	,791	,169
12	Участь у публічних дебатах через засоби масової інформації	,268	,791	,071
Загальна дисперсія		3,151	2,221	1,950
Доля загальної дисперсії		26,258	18,505	16,254

Доля загальної дисперсії кожного з факторів дає змогу визначити їх значущість. Відповідно до результатів факторного аналізу найбільш значущою групою компонентів МІГ є «Критичне сприймання та аналіз медіаконтенту» (загальна дисперсія 26%), друга за значущістю група компонентів – «Створення, поширення та обмін медіаконтентом» (18,5%), третя – «Застосування ІКТ та свідомо поведінка з медіа» (16%).

Відповідно до визначеної структури за результатами опитування ми побудували узагальнену модель МІГ вчителів (рис. 4.3). Модель дає

змогу зробити висновки про те, розвитку яких навичок потребують педагоги, на їхню думку, найбільше (група навичок, пов'язаних із критичним сприйманням та аналізом медіаконтенту).

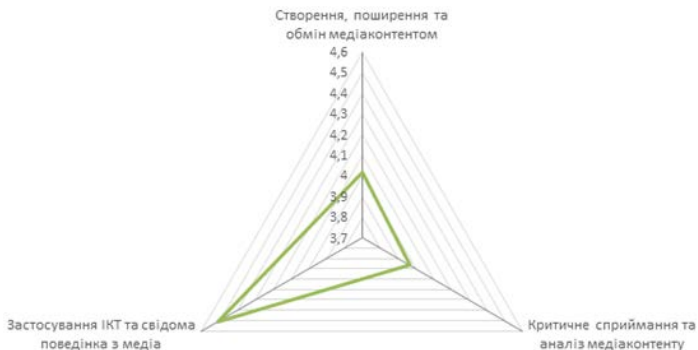


Рис. 4.3. Узагальнена модель МІГ вчителів за результатами опитування

Аналіз результатів опитування за приналежністю вчителів до навчального закладу освіти за типом населеного пункту (сільський – міський) показав, що середні значення за окремими компонентами МІГ (по вертикалі) статистично не відрізняються ($p=0,169866159 > 0,05$) (табл.4.7).

Таблиця 4.7

Дисперсійний аналіз результатів по вертикалі

Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-значення	F критичне
Між групами	0,11363124	1	0,113631	2,014015	0,169866159	4,300949502
Всередині груп	1,24124562	22	0,05642			
Загалом	1,35487686	23				

Водночас аналіз результатів по горизонталі (відповідно індивідуальних суджень вчителів) показав, що вчителі сільських шкіл оцінюють свою МІГ в кожному разі (за виокремленими групами компонентів) меншими балами, ніж вчителі міських шкіл (рис. 4.4). У цьому разі різниця в оцінках двох вибірок учителів (сільські і міські школи) є статистично значущою ($p=0,029033754 < 0,05$, коеф. Дельта Гласса = 0,27618, effect size середній) (табл. 4.8).

Таблиця 4.8

Дисперсійний аналіз результатів по горизонталі

Джерело варіації	SS	df	MS	F	P-Значення	F критичне
Між групами	0,987896127	1	0,987896	4,81469577	0,029033754	3,87464541
Всередині груп	57,86174687	282	0,205183			
Загалом	58,849643	283				

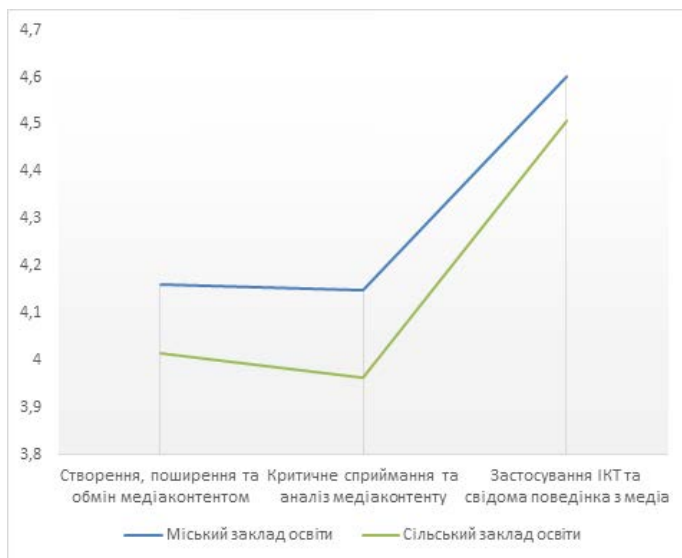


Рис. 4.4. Розподіл індивідуальних оцінок вчителів за приналежністю до закладів освіти за типом населеного пункту

Аналіз результатів опитування педагогів за приналежністю їх до освітніх галузей (мовно-літературної, природничої і математичної) показав, що відмінності в їхніх оцінках є статистично незначущими як за горизонталлю ($p=0,260 > 0,05$), так і за вертикаллю ($p=0,489 > 0,05$). Це означає, що оцінки вчителів не залежать від галузі, в якій вони працюють, і можуть бути узагальнені.

Висвітлені результати набувають особливого значення за умови розгляду їх у порівнянні з рангом кожного з компонентів, визначеним за узагальненими оцінками респондентів (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

Ранжування узагальнених результатів опитування

Компоненти МІГ	М	Ранг
Я можу цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації та медіапристрої	4,74	1
Я усвідомлюю свою поведінку в засобах масової інформації	4,70	2
Я можу робити свідомий вибір необхідних для роботи медіапристроїв за їх функціями	4,60	3
Я можу використовувати медіапристрої в технічному сенсі	4,59	4
Мені відомо про вплив засобів масової інформації	4,56	5
Я знаю, як інтерпретувати медіаповідомлення	4,26	6
Я можу створювати медіаконтент	4,21	7
Я можу оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв	4,09	8
Я можу спілкуватися допомогою медіа	4,09	9
Я можу брати участь у публічних дебатах через засоби масової інформації	4,06	10
Я знаю, як працює виробництво та розповсюдження ЗМІ	3,95	11
Я знаю, як медіаконтент адаптований для цільової аудиторії	3,95	11

Отже, як показали результати дослідження, аналізований опитувальник є цілком придатним для самооцінювання МІГ вчителів у рамках внутрішньошкільного оцінювання якості освіти.

Результати самооцінювання вчителів дають змогу проаналізувати зібрані відомості щодо їхніх особистісних суджень щодо рівня розвитку

в них як окремих компонентів МІГ, так і значущих груп компонентів (критичне сприймання та аналіз медіаконтенту, створення, поширення та обмін медіаконтентом, застосування ІКТ та свідоме поведінка з медіа) у структурі особистісних навичок та професійної компетентності; побудувати модель МІГ вчителів навчального закладу та визначити напрями роботи з підвищення професійного рівня педагогічного колективу (зокрема, виокремити ті з компонентів МІГ, які потребують розвитку та вдосконалення).

За результатами апробаційно-розвідувального дослідження виявлено загальні тенденції в оцінках вчителями своєї МІГ. На думку педагогів, уваги потребують компоненти МІГ, спрямовані на критичний аналіз медіа, створення і поширення медіаповідомлень. Оскільки ці компоненти є сьогодні критично важливими як для вчителів, так і для учнів (оскільки є складниками наскрізних умінь), а також зважаючи на те, що найвищими балами вчителі оцінюють групу компонентів, пов'язану зі застосуванням ІКТ, одним із напрямів розвитку (вдосконалення) МІГ вчителів може бути розкриття потенціалу смартфонів як засобів навчання, які можуть використовуватись для активної когнітивно-творчої діяльності учнів (як авторів/співавторів медіатекстів), а не лише інструментів пошуку інформації та надсилання повідомлень (Жук & Гривко, 2023).

Запропонована анкета дає змогу також проводити порівняльний аналіз суджень вчителів за різними факторами (наприклад, за галузями освіти, в предметному полі яких працюють педагоги, за стажем реціпієнтів, статтю та ін.). Однак це можливо лише в разі одночасного застосування контекстної анкети (з запитаннями щодо додаткових відомостей, необхідних для групування відповідних вибірок). За нашим дослідженням ми з'ясували, що оцінки вчителів, які працюють у міських та сільських школах статистично не відрізняються і збігаються на рівні рейтингу середніх, водночас горизонтальний аналіз індивідуальних суджень показав, що вчителі сільських шкіл оцінюють свою МІГ більш критично.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на пошук (розроблення) та апробацію додаткових опитувальників, які могли б елімінувати можливий ефект соціального очікування та упередження мовчазної згоди, що можуть впливати на результати самооцінювання (зокрема їх завищення).

Література до розділу 4

- Жук, Ю. О., & Гривко, А. В. (2023). Вивчення особистісних уявлень учнів 8–9 класів про можливість використання смартфонів для формування та розвитку наскрізних умінь. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 94(2), 1–18. <https://doi.org/10.33407/itlt.v94i2.5100>
- КМУ (2020). Постанова №898 від 30.09.2020. Державний стандарт базової середньої освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/npsa/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2016). Київ, 16 с.
- Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти. Наказ МОН України №1480 від 30 листопада 2020 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-z-pitan-formuvannya-vnutrishnoyi-sistemi-zabezpechennya-yakosti-osviti-u-zakladah-zagalnoi-serednoyi-osviti>
- Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку, економіки, торгівлі та сільського господарства України №2736 від 23.12.2020. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
- Celot, P. (2015). Assessing media literacy levels and the European Commission Pilot initiative. EAVI Brussels.
- EAVI (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed. Final Report. Brussels, 2009.
- Frailon, J. et al. (2020). Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Grizzle, A., & Wilson, C. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. The Aspen Institute Communications and Society Program, Washington, D.C.: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In Fran C. Blumberg and Patricia J. Brooks (Eds.), *Cognitive Development in Digital Contexts* (pp. 253 – 274). London: Academic Press
- McDougall, J., Zezulcova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/613204.
- Miège, B. (2017). Sur quelques apports récents de la recherche à la connaissance de l'information [On some recent research contributions to information knowledge]. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 18(1), 51–59. <https://lesenjeux.com>

- univ-grenoble-alpes.fr/2017/varia/04-surquelques-apports-recents-de-la-recherche-a-la-connaissance-delinformation/
- Peciuliauskiene, P., Tamoliune, G., & Trepule, E. (2022). Exploring the roles of information search and information evaluation literacy and pre-service teachers' ICT self-efficacy in teaching. *International journal of educational technology in higher education*, 19(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00339-5>
- Pereira, S., & Moura, P. (2022). Assessing Media Literacy Competences: Reflections and Recommendations from a Quantitative Study. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/30>
- Porat, E., Blau, I., Barak, A. (2018) Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance, *Computers & Education*, 126. 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030>
- Schilder, E., & Redmond, T. (2019). Measuring Media Literacy Inquiry in Higher Education: Innovation in Assessment. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 95-121. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-6>;
- Schilder, E., Lockee, B. & Saxon., D. (2016). The Challenges of Assessing Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 32 – 48
- Simons, M., Meeus, W. & T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99 – 115
- UNESCO (2011). Media and Information Curriculum for Teachers. *UNESDOC. Digital library*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- UNESCO (2021). Media and information literate citizens: think critically, click wisely! Paris : UNESCO.

РОЗДІЛ 5

КОНТРОЛЬ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У КЛАСІ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОГО САМООЦІНЮВАННЯ

(Жук Ю. О., Гривко А. В., Ващенко Л. С.)

Під час внутрішньошкільного самооцінювання академічну успішність здобувачів освіти можна визначити за допомогою багатьох показників. Одним із них є оцінювання успішності учнів у класі безпосередньо під час освітнього процесу. Педагогічна практика та дослідження науковців дають підстави говорити, що чинна система оцінювання має низку недоліків стосовно її ефективності. Система оцінювання повинна відповідати вимогам чітко спланованих показників системи шкільного самооцінювання, проте інколи вступає в конфлікт з показниками. Йдеться про такі суперечності як: між безперервним освітнім процесом і епізодичністю його оцінювання; між функціями оцінювання (інформаційною, контролюючою, регулятивною) і неможливістю їх реалізувати в повній мірі; між необхідністю формування предметних та ключових компетентностей та відсутністю теоретичних і практичних основ системи оцінювання їх; між кількістю освітніх результатів, сформульованих в державних стандартах, і неможливістю їх всі (зокрема, уміння мислити математично, критично оцінювати здобутки природничих наук, усвідомлювати і вирішувати екологічні проблеми тощо) перевірити традиційними методами та формами оцінювання; між дискретним та предметним характером чинної системи оцінювання й неможливістю вибудувати цілісний прогноз розвитку особистості та розробити шляхи його реалізації. Узагальнюючи перелічені суперечності, можна зробити висновок про невідповідність усталеної форми контролю навчальних досягнень учнів, що досить часто зводиться до накопичення оцінок у журналі й фіксації рівня знання – незнання, уміння – невміння, та прагнення побудувати процес навчання в закладі загальної середньої освіти на компетентнісних засадах та педагогіці партнерства (Морзе та ін., 2013).

Отже, на сьогодні актуальним є розроблення такого підходу до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, який дав би

можливість усунути розглянуті недоліки і протиріччя. Підготовка до переходу базової та повної загальної середньої освіти на нові державні освітні стандарти підсилює актуальність питання модернізації системи контролю та оцінювання начальних досягнень учнів як вияву предметних і ключових компетентностей. Це зумовлює пошук адекватних технологій оцінювання та внесення змін до її системи (Локшина, 2009). Відповідно до ст. 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» основними видами оцінювання результатів навчання учнів є формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання (Про повну загальну середню освіту, 2020). Тобто поточне, формувальне та підсумкове оцінювання наразі утворюють систему оцінювання навчальних досягнень учнів закладів загальної середньої освіти. Водночас у педагогічному дискурсі досі простежується нечіткість у визначенні цілісності такої системи, що пов'язано з неоднозначністю трактування їх ролі й місця в навчальному процесі та взаємозв'язку різних видів оцінювання (зокрема, поточного та формувального) в контексті компетентнісної парадигми середньої освіти.

Зміст та функції формувального оцінювання, а також методичні рекомендації щодо його застосування в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти висвітлено в численних зарубіжних дослідженнях, з-поміж яких доцільно виокремити праці, в яких здійснено критичний аналіз практики застосування формувального оцінювання (Andrade et al., 2019; Bennett, 2011; Black & Wiliam, 2010) та окреслено його ефективність (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009; Lane et al., 2019). Питання модернізації системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти шляхом запровадження формувального оцінювання є предметом досліджень багатьох українських науковців (зокрема, Н. Бібік, М. Вашуленка, Л. Кабан, О. Локшиної, Н. Морзе, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін.). Водночас більшість із українських дослідників висвітлюють аналізоване питання в аспекті початкової освіти, у Державному стандарті якої передбачено застосування лише формувального і підсумкового оцінювання (без поточного). Тому в працях, присвячених оцінювальній діяльності вчителів початкової школи, здебільшого порівнюються ці два види оцінювання, розкриваються суть і переваги формувального оцінювання відповідно до компетентнісного підходу до навчання (Онопрієнко, 2016). Однак у теоретичному дискурсі щодо

базової та повної загальної середньої освіти бракує чіткого розрізнення і визначення співвідношення поточного й формувального оцінювання. Найпроблемнішим питанням у цьому аспекті є ототожнення цих понять. Чи є формувальне оцінювання частиною поточного або навпаки? Чи може формувальне оцінювання замінити поточне? Чи можуть співіснувати ці два види оцінювання одночасно в системі оцінювання закладів базової та повної загальної середньої освіти?

Формувальне оцінювання не є новим поняттям (його запропонував М. Скрівен (Scriven M.) у праці «Методологія оцінювання» (1963 р.) (Scriven, 1963)). Однак цей термін лише нещодавно з'явився в українських нормативно-правових освітніх документах (зокрема, в Законі України «Про повну загальну середню освіту»). Розширення набору видів оцінювання пов'язане з переорієнтацією фокуса оцінювальної діяльності в освітньому процесі з предмета навчання (коли акцент робиться на викладанні й засвоєнні об'єктивованих знань) на діяльність суб'єктів навчання – учнів (умотивована діяльність, спрямована на оволодіння знаннями, які набувають характеру особистісних («привласнених»)). Такі зміни пов'язані передусім із компетентнісною парадигмою освіти. Так, у Законі України «Про освіту» (Про освіту, 2017) прописано, що результатом реалізації мети повної загальної середньої освіти є сформовані в здобувачів освіти ключові й предметні компетентності, вимоги до обов'язкових результатів навчання в Державному стандарті базової середньої освіти визначено на засадах компетентнісного підходу, а предметом оцінювання в процесі навчання в ЗЗСО є такі компоненти компетентності:

- когнітивно-діяльнісний (знання елементів навчальної програми: фактів, ідей, понять, правил, законів, класифікацій, процесів тощо; знання процедур, послідовностей і умов виконання навчальних дій та операцій; метакогнітивні знання: самосвідомість, саморефлексія, саморегуляція, стратегічні знання; вміння застосовувати знання у практичній діяльності або у процесі виконання (типового/нетипового/проблемного/творчого) навчального завдання);
- особистісний (рівень розвитку розумових операцій: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, оцінювання; рівень розвитку мислення: понятійного, образного, критичного, творчого; здатність логічно висловлювати міркування та обґрунтовувати погляди, переконання; здатність приймати рішення);

- мотиваційно-ціннісний (здатність до постановки усвідомлених цілей навчальної діяльності; рівень розвитку пізнавальних інтересів, мотивів, ініціативності; системи сформованих ставлень відповідно до ціннісних орієнтирів, перелічених у державних стандартах; уміння розпізнавати емоції та керувати ними).

В аспекті результатів формування компетентності складники когнітивно-діяльнісного та особистісного компонентів можна класифікувати як здебільшого експліцитні й спостережувані (вимірювані) характеристики, а складники мотиваційно-ціннісного компонента – як імпліцитні та складно вимірювані в умовах оцінювання характеристик в класі, які водночас постають предикторами (прогностичними параметрами) і внутрішніми чинниками формування та виявлення (застосування) певного рівня знань/умінь у складі компетентності (модель айсберга Л. Спенсера та С. Спенсера (Spencer L., Spencer S.) (Spencer & Spencer, 1993)). Це означає, що рівень сформованості тих чи інших складників когнітивно-діяльнісного компонента компетентності залежить від характеристик мотиваційно-ціннісного й особистісного компонентів і є відображенням їх виявлення (Raven, 1997). Тобто мотиваційно-ціннісний та особистісний компоненти в умовах навчання здобувачів освіти становлять пояснювальний конструктор щодо процесу оволодіння компетентністю та стосовно результатів сформованості їхніх компетентностей і можливості їх практичної реалізації (застосування знань/умінь у ситуаціях, відмінних від навчання).

Згідно з аналізом наукової літератури, оцінювання складників мотиваційно-ціннісного й особистісного компонентів компетентності здебільшого пов'язують із основними засадами формувального оцінювання, яке спрямоване на формування та коригування пізнавальних потреб учнів, їхніх мотивів і ставлень до навчальної діяльності, способів розв'язування навчальних завдань, набуття та реалізацію вміння вчитися, аналізу дієвості застосування певних методів і засобів навчання тощо (Raven, 1997). Тобто, у педагогічному дискурсі склалося певне розуміння дефініції поняття «формувальне оцінювання». Це підтверджується й результатами нашого експериментального дослідження, проведеного за участі 90 педагогів Хмельниччини (37 учителів математики та інформатики, 27 – біології й екології та 26 – природознавства) в онлайн-форматі із застосуванням інструментарію Google Forms, з метою вивчення думки вчителів закладів загальної середньої

освіти щодо місця поточного та формувального оцінювання в системі контролю навчальних досягнень здобувачів базової та повної загальної середньої освіти, відмінностей між цими двома видами оцінювання та досвіду застосування їх у практиці ЗЗСО. Опитування педагогів закладів базової та повної загальної середньої освіти показало узгодженість їхніх поглядів щодо визначальної (найбільш значущої) функції формувального оцінювання, яка, на їхню думку, полягає у з'ясуванні готовності учнів до навчальної діяльності, забезпеченні діагностичного зворотного зв'язку між учнем/ученицею та вчителем, відстеженні прогресу в навчанні (відповідно до проведених розрахунків, коефіцієнт конкордації ($W = 0,62$) засвідчив середній ступінь узгодженості думок експертів, а критерій узгодженості Пірсона ($\chi^2 = 277,92$ і \geq табличного значення (11,07050)) засвідчив невинуватість величини визначеного коефіцієнта конкордації та можливість використовувати здобуті результати в подальших дослідженнях). Тобто, під час анкетування вчителів було виявлено, що їхнє розуміння формувального оцінювання підпорядковано інструментальному підходу щодо його застосування. Водночас таке розуміння є достатньо розмитим, якщо розглядати формувальне оцінювання в аспекті цілісності системи оцінювання, оскільки на нього накладаються певні функції поточного оцінювання (діагностична, коригувальна, навчальна, функція керування навчальним процесом). Натомість такі функції формувального оцінювання як метапізнання (саморефлексія, саморегуляція, самоусвідомлення тощо) та формування вміння вчитися, які є визначальними для діяльнісного підходу до його застосування, залишилися поза увагою педагогів (за результатами анкетування ці функції отримали найменш значущий показник за сумою рангів матриці). Водночас, на думку вчителів ЗЗСО, найбільш значущим недоліком поточного оцінювання є те, що воно не дає уявлення про динаміку мисленневих процесів учнів, а лише фіксує вимірювані результати навчання. Це дає підстави зробити висновок про термінологічну неузгодженість понять щодо формувального та поточного оцінювання, яка пов'язана, очевидно, насамперед із варіативністю визначень цих двох понять.

На думку Р. Беннета (Bennett R.), проблема варіативності визначення дефініції певного поняття пов'язана з неможливістю емпіричного доведення ефективності запровадження тієї або іншої інновації, яку позначає це поняття. Тобто, на думку науковця, лише за умови чітко-

го унормованого тлумачення поняття «формувальне оцінювання» (що регламентуватиме його мету, функції, методи тощо) можна робити висновки про ефективність застосування формувального оцінювання на практиці (Bennett, 2011, с. 8). Іншими словами, коли є єдине (однакове у всіх) розуміння того, які функції оцінювання необхідно реалізувати, можна зробити висновки про ефективність його застосування для досягнення мети, порівнюючи результати (що є однією з умов валідності відповідних досліджень). Інакше кожен діятиме в контексті власного суб'єктивного розуміння, що унеможливить порівняння результатів та узагальнення висновків. Проблема в узгодженому розумінні поняття «формувальне оцінювання» в українському педагогічному середовищі, на нашу думку, зумовлена кількома чинниками: 1) відсутністю (на даний момент) уніфікованого, офіційно задекларованого визначення аналізованого поняття в нормативних освітніх документах, за винятком Державного стандарту початкової освіти; 2) численністю наукових праць, в яких аналізоване поняття тлумачиться в контексті різних підходів, що домінували в той чи інший період функціонування формувального оцінювання в педагогічному дискурсі (від трактування його як процесу навчання (діяльнісний підхід) до розгляду як засобу адаптування методики викладання під потреби учнів або як інструменту покращення результатів навчання (інструментальний підхід); 3) нечіткому розумінні співвідношення поточного й формувального оцінювання та співіснування цих видів оцінювання в єдиній системі відповідно до ст. 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту». Трактування функцій формувального оцінювання, подане у згаданому Державному стандарті початкової освіти («допомагає відстежувати особистісний розвиток здобувачів освіти і хід опановування ними навчального досвіду як основи компетентності, вибудовувати індивідуальну траєкторію особистості»), не дає можливості чітко розуміти різницю між поточним і формувальним видами оцінювання. Водночас саме ці поняття потребують роз'яснення, оскільки в наукових джерелах зазвичай порівнюється формувальне та підсумкове оцінювання, поточне здебільшого до уваги не береться. Спробу зіставлення основних видів оцінювання за основними характеристиками оцінювальної діяльності здійснила С. Спаркс (Sparks S.) (Sparks, 2015). У своїй моделі дослідниця врахувала два основні на сьогодні підходи до формувального оцінювання: формувальне та поточне оцінювання. Якщо

розглядати їх відокремлено, то вони виконують різні функції: формувальне оцінювання – формування вміння вчитися та індивідуальне зростання відповідно до особистісних цілей навчання; поточне оцінювання – перевірка й облік навчальних досягнень згідно з еталонними програмними вимогами. До того ж інструментарій, який застосовується для обох видів оцінювання, має вторинне значення – первинними є методика та стратегії його застосування і визначення результатів на момент оцінювання. Отже, формувальне і поточне оцінювання є взаємодоповнювальними, а не взаємозамінними. Підтвердження такої думки бачимо на рис. 5.1 навчального циклу за С. Дюшен та А. Мак-Мар (Duchesne S., McMaugh A.).

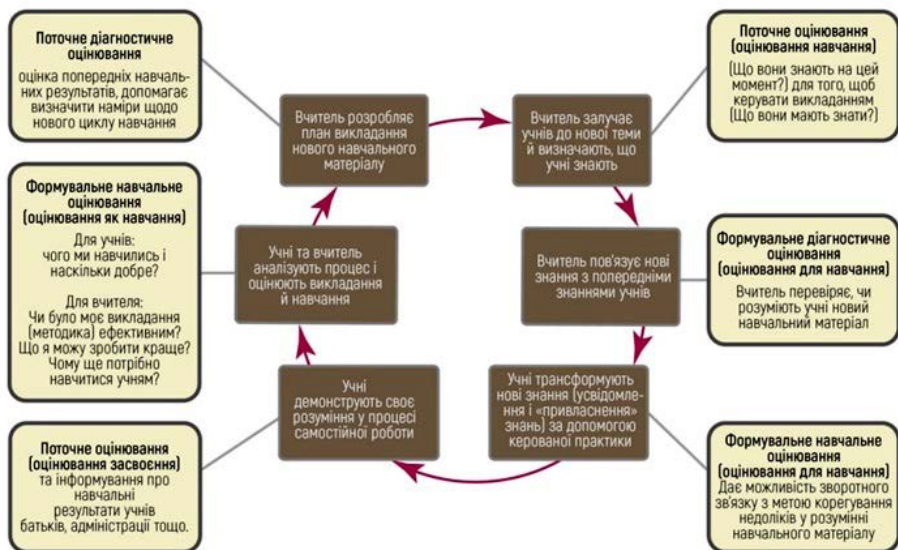


Рис. 5.1. Місце різних видів оцінювання в навчальному циклі (за (Duchesne & McMaugh, 2016, с. 498))

Отже, вибір виду оцінювання зумовлений не лише загальними цілями навчання, а залежить від навчальних завдань, які ставляться на кожному з етапів певного навчального циклу, що й визначає місце певного виду оцінювання в навчальному процесі.

Залежність результатів навчання від динаміки розвитку та взаємозалежності кожного з компонентів компетентності визначає необхідність застосування різних видів оцінювання (поточного і формувального)

у процесі реалізації навчальних цілей з огляду на відмінності їх основних функцій. Порівняння різних видів оцінювання дає підстави зробити висновок про те, що поточне оцінювання виконує лише частину функцій формувального оцінювання – оцінювання для навчання. Недоліки поточного оцінювання можуть компенсуватися формувальним оцінюванням, забезпечуючи при цьому бальне оцінювання навчальних досягнень учнів. На нашу думку, одним із шляхів модернізації системи оцінювання в закладах базової та повної загальної середньої освіти є поєднання можливостей традиційного поточного та формувального оцінювання. Останнє слід розглядати як складник цілісної системи оцінювання навчальних досягнень і воно не має входити в суперечність із поточним та підсумковим оцінюванням.

Практика свідчить про те, що навчання й оцінювання його результатів є взаємопов'язаними та взаємозалежними процесами. Рівень довіри вчителів до різних типів оцінювання, очевидно, багато в чому визначає результативність навчального процесу з погляду аналізу вчителем власної діяльності, переконаності в тому, що обрана ним стратегія навчання та контролю його результатів для даної аудиторії є оптимальною та допомагає досягати запланованих цілей навчання.

В умовах стандарт-орієнтованої освітньої політики, яка впливає на вибір моделі системи шкільного самооцінювання в ЗЗСО, цілеспрямований процес навчання неможливий без оцінювання результатів педагогічної діяльності, які здебільшого виявляються через визначення відмінностей у зіставленні рівня навчальних досягнень учнів до вимог стандарту (критеріальне оцінювання). Згідно з традиційним розумінням, оцінювання може здійснюватися як у процесі навчання (поточне), так і на його різних рубіжних етапах (підсумкове). При цьому під час підсумкового оцінювання ці відмінності з'ясувати найпростіше. Проте за умови негативних результатів підсумкового оцінювання виправити ситуацію зазвичай неможливо. В умовах оцінювання проміжних результатів (поточного оцінювання) безпосередньо в процесі навчання з'являється можливість виправлення недоліків у формуванні знанневих і деяких особистісних якостей учнів. Саме ця особливість поточного оцінювання вплинула на виокремлення в його структурі формувального оцінювання, яке у зв'язку із досягненнями когнітивної науки (розширення концепції аспектів навчання, які є найбільш важливими для оцінювання) та педагогічних вимірювань (розширення

можливостей інтерпретації результатів навчальної діяльності учнів) у межах гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованого навчання стало центральним поняттям (трендом) у сучасних підходах до оцінювання. Зважаючи на те, що оцінювання є систематичним процесом, спрямованим на з'ясування того, що учні знають і що вони можуть робити самостійно і у групі відповідно до свого оптимального розвитку і цілей навчальної програми, автори багатьох публікацій стверджують, що застосування формульованого оцінювання значно розширює спектр характеристик, які мають бути враховані у процесі навчання. Іншою особливістю формульованого оцінювання є його спрямованість на корегування індивідуальних векторів навчання учнів, особливостей викладання предмета вчителем та взаємодії учасників навчального процесу (виявлення та усунення недоліків під час навчання). Думка про те, що формульованою оцінка стає лише тоді, коли вчитель використовує інформацію про досягнення учня для прийняття рішень щодо того, як адаптувати навчання до його потреб (Pellegrino et al., 2001, с. 229), робить можливими висновки: 1) формульоване оцінювання може розглядатися як модернізована форма поточного оцінювання в аспекті розширення його цілей, функцій і завдань (вдосконалення процесу і покращення результатів навчання); 2) у зв'язку з наявністю емпіричних доказів про те, що учителі не завжди вносять зміни в підходи до навчання та методичку викладання предмета, базуючись на результатах оцінювання, щоб покращити навчальні досягнення учнів (Lange, 2014, с. 98), іншою формою поточного оцінювання можна умовно визначити констатувальне (облікове) оцінювання (фіксування навчальних досягнень учнів як проміжних станів засвоєння ними елементів освітньої програми у процесі навчання; часто розглядається як частина системи підзвітності). Попри дещо різні функції формульованого та облікового оцінювання, вони є взаємопов'язаними та складають цілісну систему поточного оцінювання (беручи до уваги особливості сучасної системи оцінювання в закладах загальної середньої освіти України), яке впливає на результати підсумкового оцінювання.

По суті поточне й підсумкове оцінювання ґрунтуються, відповідно, на диференційованій та інтегративній інформації про стан рівня навчальних досягнень учнів, завдяки якій у всіх учасників освітнього процесу з'являється можливість зробити певні висновки і вжити адекватних заходів. При цьому результати оцінювання в кожно-

му разі завжди ґрунтуються на судженнях вчителя або учня щодо визначення загальної їх (результатів оцінювання) цінності. Однією з найважливіших цінностей оцінювання, беручи до уваги подальше прийняття відповідних рішень, є впевненість учасників освітнього процесу в його об'єктивності. Свідченням цього є велика кількість праць, присвячених вивченню чинників впливу на об'єктивність педагогічного контролю та оцінювання, питанню залежності об'єктивності контролю та оцінювання від рівня стереотипізації оцінювальної діяльності педагогів, умовам об'єктивності контролю та оцінювання. У зв'язку із запровадженням компетентнісного підходу до навчання, розширюється спектр результатів навчальної діяльності учнів, які характеризують рівень сформованості в учнів предметних і ключових компетентностей, що зумовлює необхідність чіткого визначення того, що має оцінюватись у процесі та на завершальних етапах навчання. У традиційній системі поточного оцінювання навчальних досягнень здобувачів закладі освіти вчитель є носієм сукупності оцінок – якостей і властивостей, відношень, дій, поведінки, навчальної діяльності, успішності, знань, умінь учнів. Формально оцінюванню та фіксуванню його результатів підлягають лише знання та вміння учнів, але результати поточного оцінювання завжди містять суб'єктивний елемент, зумовлений формуванням у вчителя суджень щодо особистісних характеристик кожного учня щодо його старанності, інтелектуальних можливостей, наполегливості, уваги тощо, для об'єктивного вимірювання яких необхідні засоби, які містять наперед визначені одиниці вимірювання (система критеріїв, шкала вимірювання) та відповідні інструменти оцінювання. Їх відсутність є одним із чинників суб'єктивізму оцінювання.

Питання оцінювання навчальних досягнень учнів у педагогічній літературі часто розглядається у зв'язку з проблемою забезпечення об'єктивності контрольної-оцінювальної діяльності педагогів, пошуком об'єктивних методів і технологій оцінювання (наприклад, вивчення особливостей тестових технологій оцінювання компетентнісних результатів навчання (Ляшенко та ін., 2014, 2017); вивченням питання використання вчителями результатів оцінювання для коригування методики навчання (Lange, 2014), ефективності внутрішньо-шкільного оцінювання (Gomez, 2017), дослідженням уявлень учителів про цінності оцінювання та професійної оцінювальної грамот-

ності (Deneen et al., 2019) тощо. У більшості таких праць вивчаються чинники, які впливають як на результати оцінювання, так і на педагогічну практику.

У ході нашого дослідження ми здійснили спробу з'ясувати особистісне ставлення вчителів до поточного й підсумкового (рубіжного) оцінювання, оскільки таке ставлення визначає вибір педагогом видів та інструментів оцінювання, можливість їх модернізації (в тому числі і в напрямі формувального оцінювання), а також правильність прийняття відповідних педагогічних рішень за результатами оцінювання. Для вивчення поглядів учителів на проблему об'єктивності оцінювання навчальних досягнень учнів у рамках сучасної системи оцінювання в закладах загальної середньої освіти нами було застосовано метод опитування, у якому взяли участь 130 вчителів різних предметів закладів базової загальної середньої освіти (природознавства (N=18), хімії (N=20), біології (N=32), математики (N=35)) та початкових класів (N=25)). Серед них 95,62% – жінки. Середній стаж роботи вчителів в ЗЗСО становив 23,34 роки (SD = 10,15) (Жук та ін., 2021). Запропонований респондентам опитувальник складався із двох частин: (1) блок запитань щодо особистих відомостей респондента – стать, спеціальність, педагогічний стаж; (2) основна частина, яка містила запитання із 5-ма варіантами відповідей, спрямованих на визначення об'єктивності відображення у поточних та підсумкових оцінках рівня сформованості у здобувачів освіти знань, умінь, навичок, ставлення до предмету навчання, предметної компетентності, а також запитання, спрямовані на вивчення поглядів учителів на функції поточного оцінювання. Способи оцінювання (усний, письмовий, з використанням тестових технологій тощо) в анкеті не уточнювалися. Опитування проводилось в очному форматі. Респонденти висловлювали своє ставлення до запропонованих тверджень, оцінюючи їх за десятибальною шкалою, що дало можливість більш точно, ніж за п'ятибальною шкалою, виміряти ставлення вчителів до запропонованих аспектів. Такий підхід по суті є застосуванням методу ранжування респондентами оцінюваних структурних компонентів поточного та підсумкового оцінювання за порядковою шкалою. Надійність анкети, визначена за розрахунками коефіцієнта альфа Кронбаха, становила 0,876; $F(1,24) = 7,32$. Опрацювання результатів експерименту проводилося з використанням програми IBM Statistica 10 із застосу-

ванням статистичних методів (для визначення коефіцієнта конкордації, здійснення кластерного аналізу тощо).

Зважаючи на перехідний період модернізації системи оцінювання в рамках реформування шкільної освіти в Україні (неусталеність практики формувального оцінювання, різнотлумачення, термінологічні неузгодження тощо) та враховуючи висновки дослідження (Гривко & Ващенко, 2021), яке засвідчило, що українські вчителі під час поточного оцінювання використовують, хоча і несистемно, технології формувального оцінювання, у своєму дослідженні (враховуючи нормативні положення Закону про освіту, Закону про повну загальну середню освіту та державних стандартів початкової та базової середньої освіти) під поточним оцінюванням ми розуміли систему визначення та фіксування на основі загальних критеріїв оцінювання ступенів досягнення учнями конкретних результатів навчання (знань, умінь, навичок, ставлень та інших компонентів компетентностей) у процесі засвоєння ними окремих елементів освітньої програми під час вивчення змісту теми та оволодіння компетентностями відповідно до запланованих освітніх цілей і вимог державних стандартів освіти. Підсумкове оцінювання – співвіднесення результатів навчання учнів з обов'язковими результатами, визначеними державним стандартом, яке здійснюється після вивчення окремої теми (тематичне оцінювання); сукупності тем, розділу (семестрове, річне оцінювання); після здобуття початкової, базової середньої чи профільної середньої освіти (державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання). Отже, якщо підсумкова оцінка є показником загальних результатів навчання (спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти результати навчання учнів в окремій освітній галузі, через які реалізується її компетентнісний потенціал), то поточні оцінки виражають досягнення учнями конкретних результатів навчання (результати досягнення освітніх цілей навчання в кожній освітній галузі, які деталізують змістові характеристики загальних результатів навчання за освітніми циклами). У аспекті такого розуміння показники поточного і підсумкового оцінювання мають корелювати, що залежить від можливості здійснення об'єктивного оцінювання навчальної діяльності учнів. Погляди учителів на питання об'єктивності відображення рівня сформованості в учнів знань, умінь, ставлення до предмету навчання, компетентності під час поточного і підсумко-

вого оцінювання, узагальнено на рис. 5.2. Думки респондентів виражалися в оцінці ними рівня об'єктивності за 10-тибальною шкалою, рівень узгодженості думок визначено за коефіцієнтом конкордації (щодо поточного оцінювання – $W=0,705$, підсумкового оцінювання – $W=0,680$: такі показники є достатніми і забезпечують можливість робити висновки за здобутими результатами).

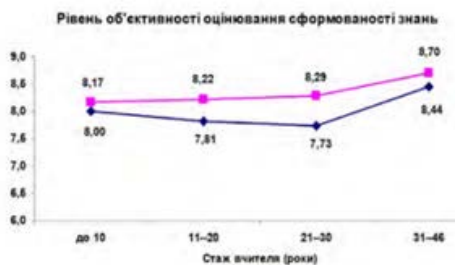


Рис. 1.



Рис. 2.

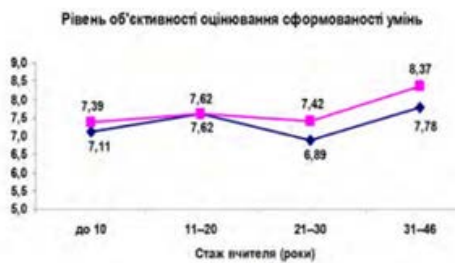


Рис. 3.

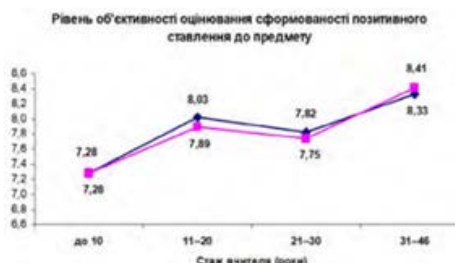


Рис. 4.

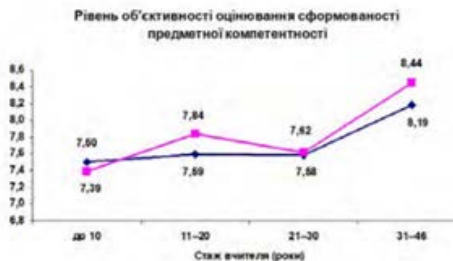


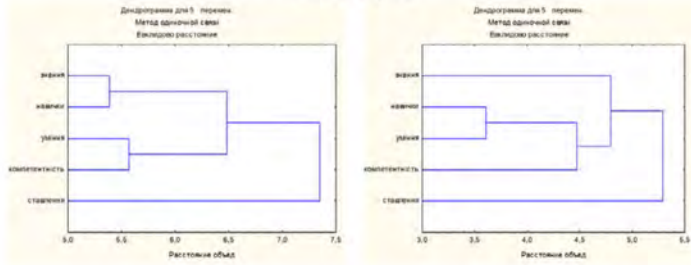
Рис. 5.

Рис. 5.2. Рівень об'єктивності оцінки результатів навчання в умовах поточного і підсумкового оцінювання

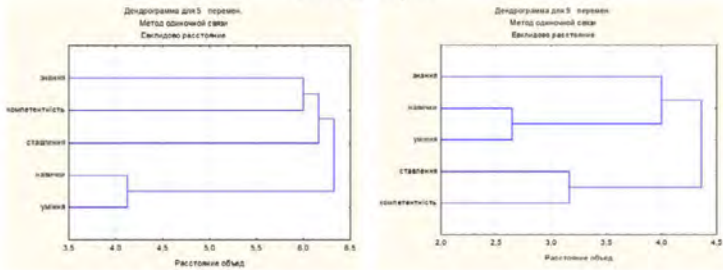
Отже, на думку вчителів, підсумкова оцінка (див. рис. 5.2) більш об'єктивно відображає знання, уміння, навички та предметні компетентності учнів. Причому очевидною є залежність ставлення вчителів до об'єктивності оцінювання від їхнього стажу. Учителі з більшим досвідом роботи надають більшій значущості об'єктивності оцінювання (оцінюють її вищим балом). Водночас рівень об'єктивності оцінки ставлення до предмету, на думку вчителів, фактично не залежить від виду оцінювання (див. рис. 5.2), а його значущість так само зростає зі збільшенням стажу педагогів. Результати прямого опитування не завжди є релевантними, що пов'язано з феноменом соціально очікуваних відповідей респондентів. Однак такі результати можуть розглядатися з позицій ідеального (від слова «ідея» – прим. авт.) бачення ними предмета опитування (переконань). Цікавим у цьому аспекті є порівняння представлених результатів опитування вчителів із результатами дослідження співробітників відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, яке проводилось на базі Хмельницького ліцею № 17. Одним із додаткових питань, яке вивчалось у рамках згаданого дослідження, було питання об'єктивності підсумкового оцінювання. Для цього учням 9-х класів (усього 87 осіб) було запропоновано оцінити свої реальні навчальні досягнення з української мови за 12-тибальною шкалою. Водночас учителі (3 особи) класів, які брали участь у дослідженні, зафіксували реальний (за своїми спостереженнями та власним переконанням), рівень навчальних досягнень учнів. Оцінки вчителів і учнів зіставлялися із річними оцінками, зафіксованими в журналі. Результати такого зіставлення показують, що менше третини респондентів переконані в тому, що річна підсумкова оцінка повністю відповідає дійсності. На думку вчителів, ця оцінка є здебільшого завищеною для понад половини учнів (на 1 бал – для 36% учнів, на 2 бали – для 16%, на 3 бали – 4,5%, 4 бали – 1%). Такі результати дещо суперечать думці про те, що підсумкова оцінка є об'єктивною. Для уточнення інтерпретації результатів опитування здійснено кластерний аналіз, що дало можливість зробити висновок про структуру ментальних образів «поточна оцінка» та «підсумкова оцінка», які сформовані у педагогів з різним педагогічним стажем. На рис. 5.3 візуалізовано результати ієрархічного кластерного аналізу, який полягає в послідовному об'єднанні в різнорівневі кластери числових показників

оцінюваних характеристик (оцінок об'єктивності певних результатів навчання учнів) на підґрунті їх кореляції (як міри подібності). Кластери (підмножини об'єктів статистичної сукупності, однорідних за своїми ознаками) утворюють деревовидну структуру, вершиною якої є характеристика, спільна для всіх параметрів. Відстань, на якій об'єднуються оцінювані характеристики, свідчить про ступінь їх подібності в узагальненому ментальному образі аналізованих понять. Візуальний аналіз дендрограм показав, що у разі поточного оцінювання зв'язки між оцінюваними характеристиками є слабшими, ніж у разі підсумкового оцінювання, оскільки вони об'єднуються в кластери на більшій відстані (нижній поріг Евклідової відстані для характеристик поточного оцінювання у середньому становить 4,7, а для підсумкового оцінювання – 2,6; середня відстань від найбільш подібних до найменш подібної оцінюваної характеристики в разі поточного оцінювання становить 3, у разі підсумкового оцінювання – 1). Такі спостереження можуть свідчити про розуміння респондентами підсумкової оцінки як комплексного показника навчальних досягнень, а поточної – як показника окремих, хоча і пов'язаних між собою, результатів навчання. Змістова інтерпретація кластерів дала змогу з'ясувати, що, на думку вчителів (незалежно від їхнього стажу), уміння і навички є найбільш подібними результатами навчання, які можна об'єднати в одну характеристику (на 7 із 8 дендрограм вони утворюють кластер на найменшій відстані (див. рис. 5.3)). Окрім іншого, це означає, що уміння й навички однаково об'єктивно відображаються як у поточній, так і в підсумковій оцінці. Різницею в поглядах опитаних учителів є лише те, що визначальною для усіх інших результатів навчання (здебільшого при підсумковому оцінюванні) чи залежною від них є об'єктивність оцінки умінь і навичок учнів (місце у структурі взаємопов'язаних результатів навчальної діяльності учнів). Другий за частотністю кластер об'єднує такі результати навчання, як «ставлення» і «компетентність». Характер об'єднується в кластери з іншими характеристиками, – «знання», причому у разі підсумкового оцінювання така ситуація спостерігається на дендрограмах за результатами опитування усіх груп учителів (за педагогічним стажем роботи). Водночас, на думку вчителів, ця характеристика виявляється в діяльнісних результатах навчання – вміннях, навичках, компетентностях.

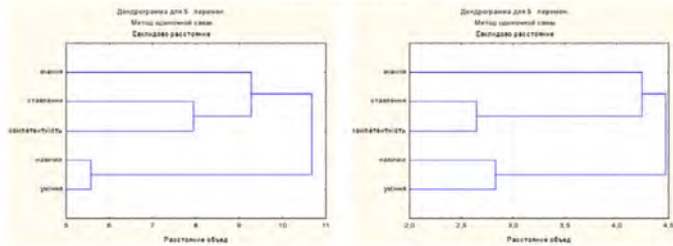
Стаж до 10 років



Стаж 11 – 20 років



Стаж 21 – 30 років



Стаж 31 – 46 років

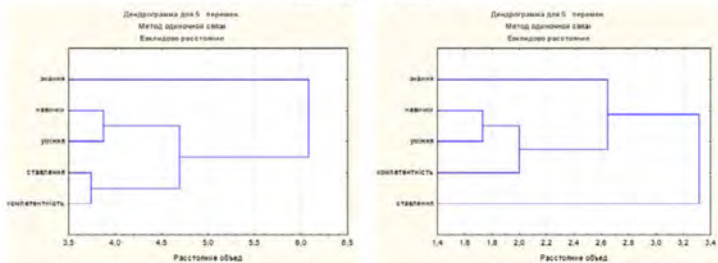


Рис. 5.3. Ментальний образ понять «поточна оцінка», «підсумкова оцінка»

Отже, зі збільшенням педагогічного досвіду вчителів значення об'єктивності оцінки зростає для всіх аналізованих результатів навчання. Це може бути свідченням як зростання довіри до системи оцінювання, так і розуміння респондентами значення оцінки (розвиток діагностичної компетентності вчителів). Доказом різного розуміння вчителями з різним педагогічним досвідом того, що оцінюється у процесі поточного і підсумкового оцінювання (визначення пріоритетності оцінюваних якостей у процесі виставлення оцінки), є різні моделі структури ментальних образів понять «поточна оцінка», «підсумкова оцінка» у респондентів відповідних груп (за стажем роботи).

Підсумкове оцінювання виглядає більш об'єктивним, ніж поточне для всіх досліджуваних характеристик і всіх груп вчителів, які брали участь у дослідженні. Такі результати, очевидно, свідчать про впевненість респондентів у можливості комплексно оцінити навчальні досягнення учнів відповідно до еталону (критеріїв оцінювання, вимог до обов'язкових результатів навчання) на етапі завершення певного навчального циклу (вивчення теми, розділу, за підсумками семестру, року тощо). Водночас розбіжності уявлень вчителів про об'єктивність підсумкової оцінки з результатами аналізу реальної ситуації оцінювання (теорії і практики) можуть свідчити про недосконалість чинної системи в аспекті знецінення значення оцінок та формування недовіри до документально фіксованих результатів навчання.

Поточне оцінювання, на думку вчителів, дає можливість оцінити об'єктивно результати навчання лише частково – більш відокремлено один від одного, у процесі формування кожного з них. У такому разі оцінка є показником незавершеної, продовжуваної дії та водночас не завжди є результатом еталонного оцінювання, а її об'єктивність залежить від ітеративності та регулярності спостережень і фіксування вчителем змін в урочній діяльності учнів, що в сучасних умовах організації навчання в закладах середньої освіти (кількість учнів у класі, організація зовнішніх умов самостійного виготовлення навчального продукту (виконання вправ і завдань) на уроці) є сумнівною практикою. Тому підсумкова оцінка не може визначатися виключно як середнє арифметичне або мода з поточних оцінок, вона має відображати висновок вчителя про динаміку і прогрес у розвитку учня та водночас враховувати результати поточного та тематичного оцінювання. Недоліки об'єктивності поточного оцінювання можуть компенсува-

тися формувальним оцінюванням, спрямованим не на фіксування результатів, а на своєчасну допомогу учням у оволодінні ними змістом навчального матеріалу.

Визначальним для об'єктивності результатів як поточного, так підсумкового оцінювання, на думку вчителів, є діяльнісний показник навчальних досягнень учнів – вміння та навички (рівень об'єктивності їх оцінювання визначає об'єктивність оцінювання засвоєних знань (готовності застосування їх) і сформованості компетентності (осмисленого застосування знань).

Література до розділу 5

- Болюбаш, Я. Я., Булах, І. Є., Мруга, М. Р., & Філончук, І. В. (2007). *Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність*. Майстер-клас, К., 272 с.
- Гривко, А. В., & Ващенко, Л. С. (2021). Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*, 2, 72–83. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-72-83>.
- Жук, Ю., Гривко, А., & Ващенко, Л. (2021). Дослідження особистісного ставлення вчителів до поточного та підсумкового оцінювання к умови вибору стратегій контрольно-оцінювальної діяльності. *Український Педагогічний журнал*, (4), 96–105. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-96-105>.
- Локшина, О. (2009). Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*, (2), 107–113.
- Ляшенко, О. І., Жук, Ю. О., Ващенко, Л. С., Гривко, А. В., & Науменко, С. О. (2017). *Тестові технології оцінювання компетентностей учнів*. Посібник. Видавничий дім «Сам», К., 128 с.
- Ляшенко, О. І., Лукіна, Т. О., Жук, Ю. О., Ващенко, Л. С., Науменко, С. О., & Гривко, А. В. (2014). *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи*. Монографія. Педагогічна думка, К., 200 с.
- Морзе, Н. В., Барна, О. В., & Вембер, В. П. (2013). Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, (6), 45–57.
- Онопрієнко, О.В. (2016). Формувальне оцінювання досягнень: сутність і методика застосування. *Український педагогічний журнал*, (4), 36–42.
- Про освіту* (Закон України). № 2145-VIII. (2017, Вересень 05). (Дата останнього оновлення: 10.06.2023 (№ 3143-IX)). *Верховна Рада України*. Законодавство України : веб-сайт. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Про повну загальну середню освіту* (Закон України). № 463-IX. (2020, Січень 16). (Дата останнього оновлення: 23.02.2023 (№ 2925-IX)). *Верховна Рада України*. Законодавство України : веб-сайт. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
- Andrade, H., Bennett, R., & Cizek, G. (2019). *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. Routledge, New York.

- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2010.513678>.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.
- Deneen, C. C., Fulmer, G. W., Brown, G. T. L., Tan, K., Leong, W. S., & Tay, H. Y. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers' complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 80, 39–47.
- Duchesne, S, & McMaugh, A. (2016). *Educational psychology for learning and teaching*. South Melbourne, Victoria: Cengage Learning Australia.
- Gomez, M. (2017). *Teachers' Assessment and grading Practices in upper secondary Science Classrooms in Sweden: The Teachers' and Students' Perspectives*. Lund University. 170 p.
- Lane, R., Parrila, R., Bower, M., Bull, R., Cavanagh, M., Forbes, A., Jones, T., Khosronejadtoroghi, M., Leaper, D., Pellicano, L., Powell, S., Ryan, M., & Skrebneva, I. (2019). Literature review: formative assessment evidence and practice. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). <https://www.ipofai.edu.au/media/u5ahfia0/literature-review.pdf>.
- Lange, T. M. (2014). *Interim assessment data: a case study on modifying instruction based on benchmark feedback: A Dissertation*. Liberty University, Lynchburg, Virginia, 126 p.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: NATIONAL ACADEMY PRESS, 379 p.
- Raven, J. (1997). *Competence in modern society: Its identification, development and release*. Unionville, N. Y. [etc.]: Royal Fireworks Press.
- Scriven, M. (1963). *The methodology of evaluation*. Research Report #110. Purdue University, Lafayette.
- Sparks, S. (2015). Types of Assessments: A Head-to-Head Comparison. *Education Week*, 35(12). <https://www.edweek.org/teaching-learning/types-of-assessments-a-head-to-head-comparison/2015/11>.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Model for Superior Performance*. New York: Wiley & Sons.

ДЛЯ НОТАТОК

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Ващенко Лідія Семенівна
Головко Світлана Григорівна
Гривко Антоніна Вікторівна
Жук Юрій Олексійович
Лукіна Тетяна Олександрівна
Науменко Світлана Олександрівна
Радкевич Олександр Петрович

Методи, засоби і процедури
внутрішнього контролю
та оцінювання якості освіти
в закладі загальної середньої освіти

практичний посібник

електронне видання

Обсяг вид. 10,0 авт. арк.

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»

Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»

Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 03057, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3

www.osvita-dim.com.ua