



**Антоніна Гривко** — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** теорія і методика оцінювання результатів навчання, моніторинг якості освіти, тестові технології оцінювання, медійно-інформаційна грамотність. Автор понад 55 наукових, науково-методичних праць.

**e-mail:** [av.hryvko@gmail.com](mailto:av.hryvko@gmail.com)

**ORCID iD:** <https://orcid.org/0000-0001-9460-4777>

**Web of Science Researcher ID:** ABD-1471-2020

**Scopus Author ID:** 57219926829

**Лідія Ващенко** —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** особливості внутрішнього контролю якості загальної середньої освіти, технології оцінювання навчальних досягнень з біології здобувачів закладів загальної середньої освіти, тестові технології оцінювання. Автор понад 50 наукових праць.

**e-mail:** [vaschenko\\_ls@ukr.net](mailto:vaschenko_ls@ukr.net)

**ORCID iD:** <https://orcid.org/0000-0002-0637-2142>



УДК 37.015.3+37.012.85

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-72-83>

## ПОТОЧНЕ ТА ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ В БАЗОВІЙ ТА СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто питання, пов'язані з необхідністю модернізації чинної системи оцінювання навчальних досягнень учнів базової та старшої профільної школи, що зумовлено новими вимогами до результатів навчальної діяльності здобувачів загальної середньої освіти. За результатами аналізу наукових джерел, освітніх документів, числових показників опитування вчителів ( $N = 90$ ) здійснено спробу визначити місце поточного та формувального оцінювання в процесі навчання. Основні види оцінювання, регламентовані нормативними освітніми документами, зіставлено з очікуваними результатами навчання учнів – складниками компетентності (когнітивно-діяльнісного, особистісного, мотиваційно-ціннісного), запропоновано результати порівняння за низкою критеріїв формувального та поточного оцінювання в аспекті їх ролі й місця в навчальному процесі. Розкрито основні причини неузгодженого розуміння в педагогічному дискурсі функцій формувального оцінювання в системі шкільної освіти України. За результатами аналітичного дослідження обґрунтовано, що одним із шляхів модернізації системи оцінювання в базовій та старшій профільній школі є поєднання можливостей традиційного поточного та формувального оцінювання, які є не взаємозамінюваними, а взаємодоповнюваними видами оцінювання.

**Ключові слова:** поточне оцінювання; формувальне оцінювання; система оцінювання; компетентність; результати навчання.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та науково-практичними завданнями.** Завдання сучасної школи полягає в тому, щоб не лише дати учням певну сукупність знань, а й навчити їх вчитися, досягати результатів, керуючись усвідомленою метою, діяти у проблемних (нових, невизначених) ситуаціях.

Педагогічна практика та дослідження науковців дають підстави зробити висновок про те, що чинна система оцінювання характеризується низкою недоліків, які знижують її ефективність. Ідеться про суперечності між безперервним навчальним процесом і епізодичністю його оцінювання; між функціями оцінювання (інформаційною, контролю, регулятивною) і неможливістю їх повною мірою реалізувати; між необхідністю формувати предметні та ключові компетентності й відсутністю теоретичних і практичних основ системи оцінювання їх; між кількістю освітніх результатів, сформульованих в державних стандартах, і можливістю їх перевірити традиційними методами та формами оцінювання (уміння мислити математично, критично оцінювати здобутки природничих наук, усвідомлювати і вирішувати екологічні проблеми тощо); між дискретним та предметним характером чинної системи оцінювання й неможливістю вибудувати цілісний прогноз розвитку особистості, розробити шляхи його реалізації [1]. 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 загальній середній освіті на компетентнісних засадах, педагогіці партнерства [2].

Отже, на сьогодні актуальним є розроблення такого підходу до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, який дав би можливість усунути розглянуті недоліки. Підготовка до переходу базової та профільної старшої школи на нові державні освітні стандарти підсилює актуальність питання модернізації системи контролю та оцінювання учнівських початкових досягнень як вияву предметних і ключових компетентностей. Це зумовлює пошук адекватних технологій оцінювання, внесення змін до системи [3]. 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 [4]. 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 ролі, місця в навчальному процесі та взаємозв'язку різних видів оцінювання (зокрема поточного та формувального) в контексті компетентнісної парадигми середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми.** Формувальне оцінювання, його зміст та функції, а також методичні рекомендації щодо застосування в шкільній освіті проаналізовано в численних зарубіжних дослідженнях, з-поміж яких доцільно виокремити узагальнювальні праці, спрямовані на критичний аналіз практики застосування цього виду оцінювання – [5], [6], [7], а також праці, в яких аналізуються результати досліджень ефективності формувального оцінювання – [8], [9], [10].

Питання модернізації системи оцінювання навчальних досягнень школярів шляхом запровадження формувального оцінювання є предметом досліджень багатьох українських науковців (зокрема, Н. Бібик, М. Вашуленка, Л. Кабан, О. Локшиної Н. Морзе, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін. [11]). Водночас більшість із них висвітлюють аналізоване питання в аспекті початкової освіти, стандартом якої передбачено формувальне й підсумкове оцінювання, а 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. Однак у теоретичному дискурсі щодо базової та старшої профільної школи 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 види оцінювання одночасно в системі оцінювання базової та старшої профільної школи? На пошук відповідей на ці запитання спрямовано пропонуване дослідження.

**Метою статті** є визначення місця поточного та формувального оцінювання в системі контролю навчальних досягнень учнів базової і старшої профільної школи.

**Методика дослідження.** Для досягнення мети було проведено документальне дослідження із застосуванням *методів* порівняльного аналізу тлумачень змісту розглядуваних понять у аналізованих джерелах наукової педагогічної літератури, інтерпретації, систематизації й узагальнення результатів документального дослідження, формулювання висновків. Для вивчення поглядів учителів на аналізовані види оцінювання та досвіду їх застосування у шкільній практиці використано метод опитування, в якому взяли участь 90 педагогів Хмельниччини. Серед них – учителі математики та інформатики (37), біології й екології (27), природознавства (26). Запропонований педагогам опитувальник складався з восьми запитань із множинним вибором відповідей. Опитування проводилось в онлайн-форматі із застосуванням інструментарію Google Forms. Аналіз результатів опитування здійснювався із застосуванням статистичних методів (для визначення коефіцієнта конкордації, критерію узгодженості Пірсона, аналізу значущості оцінюваних характеристик).

**Результати дослідження.** Формувальне оцінювання не є новим поняттям (запропоновано М. Скрівеном (M. Scriven) у праці «Методологія оцінювання» 1963 р.) [12]. Однак відповідний термін лише нещодавно з'явився в українських нормативно-правових освітніх документах (зокрема, в Законі України «Про загальну середню освіту» [4]). Розширення набору видів оцінювання пов'язане з переорієнтацією фокуса оцінювальної діяльності в освітньому процесі з предмета навчання (коли акцент робився 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. Оскільки за Законом України «Про освіту» [13] результатом реалізації мети повної загальної середньої освіти є сформовані в її здобувачів ключові й предметні компетентності, а вимоги до обов'язкових результатів навчання в Державному стандарті базової середньої освіти визначено на засадах компетентнісного підходу, предметом оцінювання в процесі шкільного навчання є 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; складники *мотиваційно-ціннісного* компонента є імпліцитними та *складно вимірюваними* в умовах класного оцінювання характеристиками, які водночас постають предикторами (прогностичними параметрами) і внутрішніми чинниками формування та виявлення (застосування) певного рівня знань/умінь у складі компетентності (модель айсберга Л. Спенсер та С. Спенсер (L. Spencer, S. Spencer) [14]).

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 [15]. Тобто мотиваційно-ціннісний та особистісний компоненти в умовах навчання здобувачів освіти становлять *пояснювальний конструктор* щодо процесу оволодіння компетентністю, як і стосовно результатів сформованості їхніх компетентностей та 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 *формуального оцінювання*, спрямованого на формування та коригування пізнавальних потреб учнів, їхніх мотивів і ставлень до навчальної діяльності, способів розв'язування навчальних завдань, набуття та реалізацію вміння вчитися, аналіз дієвості застосування певних методів і засобів навчання тощо [2], [3], [6], [8], [10], [11], [15]. Отже, у педагогічному дискурсі склалося певне розуміння дефініції поняття «формуальне оцінювання», що підтверджується результатами опитування педагогів базової та старшої школи, яке показало узгодженість їхніх поглядів щодо визначальної функції формуального оцінювання (відповідно до проведених розрахунків, коефіцієнт конкордації  $W = 0,62$  засвідчує середній ступінь узгодженості думок експертів, за критерієм узгодженості Пірсона  $\chi^2=277,92 \geq$  табличного значення (11,07050), що засвідчує не випадковість величини визначеного коефіцієнта конкордації та можливість використовувати здобуті результати в подальших дослідженнях). Визначальною (найбільш значущою) функцією формуального оцінювання, на думку вчителів, котрі брали участь у опитуванні, є з'ясування готовності учнів до навчальної діяльності, забезпечення діагностичного зворотного зв'язку між учнем/ученицею та вчителем, відстеження прогресу в навчанні (визначено шляхом аналізу значущості досліджуваних чинників за сумою рангів матриці, складеної за результатами опитування). Як бачимо, розуміння педагогами формуального оцінювання підпорядковано інструментальному підходу щодо його застосування. Водночас таке розуміння є достатньо розмитим, якщо розглядати його в аспекті цілісності системи оцінювання, оскільки накладається на певні функції поточного оцінювання (діагностична, коригувальна, навчальна, функція керування навчальним процесом). Інша функція формуального оцінювання, що є визначальною для діяльнісного підходу до його застосування, – метапізнання (саморефлексія, саморегуляція, самоусвідомлення тощо) та формування вміння вчитися – лишається поза увагою педагогів (за результатами опитування – найменш значущий чинник за сумою рангів матриці). Водночас найбільш значущим недоліком поточного оцінювання опитувані визначили те, що воно не дає уявлення про динаміку мисленнєвих процесів учнів, а лише фіксує вимірювані результати навчання (табл. 1). Це дає підстави зробити висновок про термінологічну неузгодженість, пов'язану, очевидно, насамперед із варіативністю визначень.

Таблиця 1

**Розподіл відповідей вчителів на запитання про найбільш, на їхню думку, істотні недоліки поточного оцінювання навчальних досягнень учнів, %**

Недоліки поточного оцінювання	Вчителі біології	Вчителі математики	Вчителі природознавства	Усього
1. Оцінка є механізмом ранжування учасників навчального процесу	4	6	0	3
2. Значна суб'єктивність оцінювання	26	6	11	13
3. Оцінка не дає уявлення про динаміку мисленневих процесів учнів, а лише фіксує засвоєний матеріал (або не засвоєний матеріал)	<b>26</b>	<b>35</b>	<b>31</b>	<b>32</b>
4. Зміст та якість більшості вимірювальних інструментів не відповідають сучасним вимогам	4	8	8	7
5. Критерії оцінювання не завжди зрозумілі учням та їх батькам	18	10	15	14
6. Спрямованість на констатацію фактів	0	6	4	3
7. Досягнення учня порівнюються не з його попередніми здобутками, а з результатами однокласників або еталоном	18	21	31	24
8. Орієнтоване на всіх учнів у класі	4	8	0	4

На думку Р. Беннета (R.E. Bennett), 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 в разі чіткого унормованого тлумачення поняття «формувальне оцінювання» (що регламентуватиме його мету, функції, методи тощо) можна робити висновки про ефективність застосування формуального оцінювання на практиці [5, 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, порівнявши 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) відсутність (на момент написання пропонованої статті) уніфікованого, офіційно задекларованого визначення аналізованого поняття в нормативних освітніх документах, за винятком Державного стандарту початкової освіти; 2) численність наукових праць, в яких аналізоване поняття тлумачиться в контексті різних підходів, що домінували в той чи інший період функціонування формуального 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) нечітке розуміння співвідношення поточного й формуального оцінювання та співіснування цих видів оцінювання в єдиній системі відповідно до ст. 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» [4]. Трактування функцій формуального 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 по-

няття 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 (S. D. Sparks) [16, р. S2]. У своїй моделі дослідниці врахувала два основні на сьогодні підходи до формувального оцінювання (табл. 2) [16].

Таблиця 2

## Види оцінювання

Види оцінювання			
Формувальне навчальне оцінювання (діяльнісний підхід)	Формувальне діагностичне оцінювання (інструментальний підхід)	Поточне бальне оцінювання (проміжне)	Підсумкове оцінювання
<i>Визначення поняття</i>			
Формувальне навчальне оцінювання – процес навчання учнів, як ставити цілі навчання, відстежувати прогрес (динаміку) їх досягнення (реалізації), оцінювати якість своєї роботи та визначити стратегії вдосконалення	Формувальне діагностичне оцінювання – процес усного або письмового опитування, тестування, спрямований на визначення того, як навчається учень/учениця, у чому полягають його/її сильні та слабкі сторони та визначення потенційних стратегій для вдосконалення цього навчання. Зосереджене на індивідуальному зростанні.	Поточне бальне оцінювання – зіставлення навчальних досягнень учнів із вимогами програми та відповідними критеріями оцінювання. Може містити елементи формувального та підсумкового оцінювання	Підсумкова оцінка – порівняння результатів навчання учнів із вимогами освітніх стандартів.
<i>Об'єкт оцінювання</i>			
Окремі учні вимірюють свої досягнення та оцінюють можливості відповідно до поставлених навчальних цілей, попередньої роботи, роботи інших учнів та/або загальних критеріїв оцінювання.	Індивідуальність учнів: те, як вони відповідають, дає уявлення про їхній навчальний процес та про те, як його підтримувати	Окремі учні чи класи	Освітнє середовище: вчителі, навчальні програми, освітні системи, програми тощо
<i>Частотність оцінювання</i>			
Постійно: може бути використане для управління певним довгостроковим проектом або інтегроване у повсякденні уроки. Відгуки (оцінки) негайні або дуже швидкі	Постійно: часто за результатом виконання циклу завдань та зворотного зв'язку з часом. Результати негайні або дуже швидкі	Періодично: у будь-який час протягом навчання. Зазвичай після того, як учні дізнаються про результати оцінювання, вони мають достатньо часу, аби вплинути на подальші чи загальні результати навчання в тому самому навчальному році	Визначений час: часто після вивчення теми, наприкінці семестру або курсу, або щорічно в один і той самий час кожного навчального року

<i>Мета оцінювання</i>			
<p>Допомогти учням визначити та засвоїти свої навчальні цілі, розмірковувати над власним розумінням навчального матеріалу та оцінити якість своєї роботи стосовно власних або об'єктивних цілей, а також визначити стратегії вдосконалення своєї навчальної діяльності</p>	<p>Діагностувати проблеми в розумінні учнями навчального матеріалу чи прогалини в навичках та допомогти вчителям визначити і спланувати наступні кроки в навчанні</p>	<p>Допомогти викладачам або адміністраторам відстежувати академічну траєкторію учнів до довгострокових цілей. Залежно від часу зворотного зв'язку може використовуватись для формування бази завдань або оцінювання якості методики викладання, організації освітнього середовища у процесі навчання</p>	<p>Дати загальну характеристику статусу учнів та оцінити ефективність освітнього середовища. Широкомасштабне підсумкове оцінювання має бути стандартизованим та коротким, тому надає обмежену інформацію для діагностики конкретних проблем учнів</p>
<i>Які стратегії використовуються</i>			
<p>Самооцінка та метапізнання, аналіз різних (власних, чужих) робіт, розроблення власних критеріїв, ведення лабораторних чи інших рефлексивних журналів, рецензування тощо</p>	<p>Критерії та письмові чи усні контрольні запитання і протоколи спостережень, призначені для виявлення та усунення проблемних сфер або помилкових уявлень під час вивчення концепції або реалізації навички.</p>	<p>Часто – стисла форма підсумкового оцінювання, наприклад, контрольний диктант, есе, тест. Інструментарій може бути розроблений вчителем або школою</p>	<p>Підсумкові стандартизовані завдання для порівняння учнів, класів чи шкіл. Може використовуватись інструментарій із єдиної бази завдань, загальні критерії для оцінювання окремого проекту або загальних результатів навчання</p>

Отже, формувальне та поточне оцінювання, якщо розглядати їх відокремлено, виконують різні функції (формування вміння вчитися та індивідуальне зростання відповідно до особистісних цілей навчання – перевірка й облік навчальних досягнень згідно з еталонними програмними вимогами). До того ж інструментарій, застосовуваний для обох видів оцінювання, має вторинне значення – первинними є методика та стратегії його застосування і визначення результатів на момент оцінювання. Повертаючись до питання про взаємозамінність формувального і поточного оцінювання, узагальнимо їх спільні й відмінні характеристики (табл. 3).

Таблиця 3

**Основні спільні та відмінні характеристики  
формуального й поточного оцінювання**

<b>Характеристики</b>	<b>Формувальне оцінювання</b>	<b>Поточне оцінювання</b>
<i><b>Спільне</b></i>		
<i>Мета</i>	Відстеження динаміки навчальних досягнень	
<i>Місце в навчальному процесі</i>	Застосовується під час навчального процесу	
<i>Інструментарій</i>	Для визначення навчальних досягнень (можливостей) можуть використовуватись одні й ті самі оцінювальні інструменти та види робіт	
<i>Форма оцінювання</i>	Внутрішнє оцінювання	
<i><b>Відмінне</b></i>		
<i>Цілі</i>	Поліпшити навчання та досягнення	Виміряти або перевірити досягнення
<i>Стиль оцінювальної діяльності</i>	Співпраця – вчителі та учні спільно планують цілі навчання та визначають шляхи їх досягнення	Керівництво вчителем – учителі інформують учнів про те, що вони мають зробити, а потім оцінюють, наскільки добре вони виконали завдання
<i>Характер оцінювання</i>	Гнучкий – постійний процес, на який впливають потреби учня/учениці та відгуки вчителів, що виражаються вербально	Сталий – незмінна міра того, що учні досягли, виражена в балах.
<i>Роль вчителя і учнів</i>	Спільне навчання та вдосконалення	Вчителі відіграють роль аудиторів, учні – тих, кого перевіряють
<i>Зворотний зв'язок</i>	Використовується для інформування, як покращити результати відповідно до цілей навчання	Застосовується для інформування про досягнуті на момент оцінювання результати навчання згідно з критеріями оцінювання
<i>Фіксування результатів у балах</i>	Необов'язкове, але можливе	Обов'язкове
<i>Об'єктивність</i>	Нерегульована, інтерпретація результатів залежить від професійної компетентності вчителя	Регульована критеріями навчальних досягнень (програма, стандарти)
<i>Зв'язок із навчальною програмою</i>	Спрямоване на розвиток пізнавальних процесів і вміння вчитися	Ґрунтується лише на вимогах програми



Аналізуючи табл. 3, можна зробити висновки про те, що формувальне і поточне оцінювання є не взаємозамінними, а взаємодоповнюваними. Підтвердження такої думки бачимо в ілюстрації навчального циклу С. Дюшен, Е. Мак-Мар (S. Duchesne, A. Mc Maugh) (рисунок) [17, с. 498].

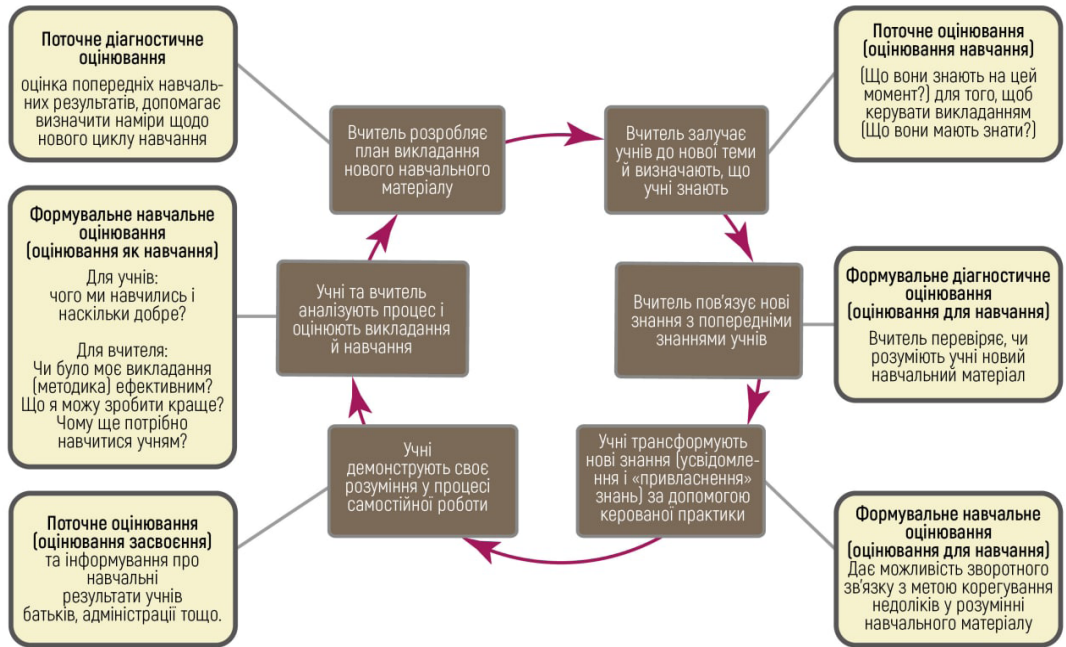


Рисунок. Місце різних видів оцінювання в навчальному циклі

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.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** 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 із 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 школярів. На нашу думку, одним із шляхів модернізації системи оцінювання в базовій та старшій профільній школі 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. Водночас нагальним завданням є уніфікація термінології в нормативно-правових документах України. Перспективним напрямом подальших досліджень вбачаємо реалізацію технологій різних видів оцінювання в навчально-методичній літературі для базової і старшої профільної школи.

### Використані джерела

- [1] Є.Г. Бойцова. "Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе". *Человек и образование*, №1(38), с.171 -175, 2014.
- [2] Н.В. Морзе, О.В. Барна, В.П. Вембер. "Формувальне оцінювання: від теорії до практики". *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, № 6, с. 45-57, 2013.
- [3] О. Локшина "Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу". *Порівняльно-педагогічні студії*, № 2, с. 107–113, 2009.
- [4] Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020. [Интернет-ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/lavs/show/463-20/>.
- [5] R. Bennett, "Formative assessment: a critical review", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, no. 1, pp. 5-25, 2011. Available: 10.1080/0969594x.2010.513678.
- [6] H. Andrade, R. Bennett and G. Cizek, *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. . Routledge, New York, 2019
- [7] P. Black and D. Wiliam, "Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment", *Phi Delta Kappan*, vol. 92, no. 1, pp. 81-90, 2010. Available: 10.1177/003172171009200119.
- [8] P. Black and D. Wiliam, "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education: principles, policy & practice*, vol. 5, no. 1, pp. 7-74, 1998.
- [9] P. Black and D. Wiliam, "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, no. 1, pp. 5-31, 2009. Available: 10.1007/s11092-008-9068-5.
- [10] R. Lane et al. *Formative Assessment Evidence and Practice Literature Review*, AITSL: Melbourne, 2019.
- [11] О.В. Онопрієнко. "Формувальне оцінювання досягнень : сутність і методика застосування". *Український педагогічний журнал*, № 4, с.36-42, 2016.
- [12] M. Scriven, "The methodology of evaluation" [Research Report #110], Purdue University, Lafayette, 1963.
- [13] Закон України «Про освіту», 2018. [Интернет-ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n186>.
- [14] L. Spencer and S. Spencer, *Competence at work: Model for Superior Performance*. New York: Wiley & Sons, 1993, p. 384 p.
- [15] J. Raven, *Competence in modern society: Its identification, development and release*. Unionville, N. Y. [etc.]: Royal Fireworks Press, 1997.
- [16] S. Sparks, "Types of Assessments: A Head-to-Head Comparison", *Education Week*", Vol. 35, no.12, 2015. [Online]. Available: <https://www.edweek.org/teaching-learning/types-of-assessments-a-head-to-head-comparison>. [Accessed: 25- Mar- 2021].
- [17] Duchesne, Susan. & McMaugh, Anne. *Educational psychology for learning and teaching*. South Melbourne, Victoria: Cengage Learning Australia. 637 p. , 2016.

### References

- [1] E.G. Bojcova "Formative assessment of educational outcomes of students in modern schools". *Chelovek i obrazovanie*, №1(38), с.171 -175, 2014.
- [2] N.V. Morze, O.V. Barna, V.P. Vember. "Formative assessment: from theory to practice". *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh*, № 6, с. 45-57, 2013.
- [3] O. Lokshyna "Innovations in the assessment of student achievement in school education in the European Union". *Porivnialno-pedahohichni studii*, № 2, с. 107–113, 2009.
- [4] Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education", 2020 [Online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/lavs/show/463-20/> [Accessed: 25- Mar- 2021].
- [5] R. Bennett, "Formative assessment: a critical review", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, no. 1, pp. 5-25, 2011. Available: 10.1080/0969594x.2010.513678.
- [6] H. Andrade, R. Bennett and G. Cizek, *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. . Routledge, New York, 2019
- [7] P. Black and D. Wiliam, "Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment", *Phi Delta Kappan*, vol. 92, no. 1, pp. 81-90, 2010. Available: 10.1177/003172171009200119.
- [8] P. Black and D. Wiliam, "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education: principles, policy & practice*, vol. 5, no. 1, pp. 7-74, 1998.

- [9] P. Black and D. Wiliam, "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, no. 1, pp. 5-31, 2009. Available: 10.1007/s11092-008-9068-5.
- [10] R. Lane et al. *Formative Assessment Evidence and Practice Literature Review*, AITSL: Melbourne, 2019.
- [11] O. Onopriienko. "Formative assessment of students' academic achievements: the nature and the methodology of implementation". *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 4, с.36-42, 2016.
- [12] M. Scriven, "The methodology of evaluation"[Research Report #110] , Purdue University, Lafayette 1963.
- [13] Law of Ukraine "On Education" , 2017. [Online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n186>. [Accessed: 25- Mar- 2021].
- [14] L. Spencer and S. Spencer, *Competence at work: Model for Superior Performance*. New York: Wiley & Sons, 1993, p. 384 p.
- [15] J. Raven, *Competence in modern society: Its identification, development and release*. Unionville, N. Y. [etc.]: Royal Fireworks Press, 1997.
- [16] S. Sparks, "Types of Assessments: A Head-to-Head Comparison", *Education Week*, ], Vol. 35, no.12, 2015. [Online]. Available: <https://www.edweek.org/teaching-learning/types-of-assessments-a-head-to-head-comparison>. [Accessed: 25- Mar- 2021].
- [17] Duchesne, Susan. & McMaugh, Anne. *Educational psychology for learning and teaching*. South Melbourne, Victoria: Cengage Learning Australia. 637 p. , 2016.

**Антонина Гривко**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела мониторинга и оценки качества общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

**Лидия Ващенко** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела мониторинга и оценки качества общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

### ТЕКУЩЕЕ И ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ В БАЗОВОЙ И СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены вопросы необходимости модернизации действующей системы оценивания учебных достижений школьников базовой и старшей профильной школы, связанные с новыми требованиями к результатам учебной деятельности соискателей общего среднего образования. По результатам анализа научных источников, образовательных документов, числовых показателей опроса учителей ( $N = 90$ ) сделана попытка определить место текущего и формовочного оценивания в процессе обучения. Основные виды оценивания, регламентированные нормативными образовательными документами, сопоставлены с ожидаемыми результатами обучения учащихся – формированием компонентов компетентности (когнитивно-деятельностного, личностного, мотивационно-ценностного), предложены результаты сравнения по ряду критериев формирующего и текущего оценивания в аспекте их роли и места в учебном процессе. Раскрыты основные причины несогласованного понимания в педагогическом дискурсе функций формирующего оценивания в системе школьного образования Украины. По результатам аналитического исследования обосновано, что одним из путей модернизации системы оценивания в базовой и старшей профильной школе выступает сочетание возможностей традиционного текущего и формирующего оценивания, которые являются не взаимозаменяемыми, а взаимодополняемыми видами оценивания.

**Ключевые слова:** текущее оценивание; формирующее оценивание; система оценивания; компетентность; результаты обучения.

*Antonina Hryvko, PhD in Pedagogical Science, Senior Researcher at the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

*Lidiia Vashchenko, PhD in Pedagogical Science, Senior Researcher Fellow, Senior Researcher at the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### CURRENT AND FORMATIVE ASSESSMENT IN BASIC AND SENIOR PROFILE SCHOOL

The article considers the need to modernize the current system of assessment of academic achievements of secondary school students, related to the new requirements for learning outcomes of general secondary education. Authors attempted to answer the question of whether formative assessment is a part of the current or vice versa? Can formative assessment replace current? Can these types of assessment coexist simultaneously in the assessment system of basic and senior profile school?

Based on the results of the analysis of scientific sources, educational documents, numerical indicators of the teacher survey (N = 90), the authors tried to determine the place of current and formative assessment in the learning process.

The main types of assessment, regulated by normative educational documents, are compared with the expected learning outcomes of students - the components of competence (cognitive-activity, personal, motivational-value); it is proved that measuring or tracking the development of motivational-value and personal components, which are both predictors (prognostic parameters) and internal factors of formation and identification of a certain level of knowledge/skills as the base of the competence, correlates with the functions of formative assessment. The essence of the terminological problem connected with the inconsistent understanding of the functions of formative assessment in the system of school education of Ukraine in the modern pedagogical discourse is determined. Its main causes are revealed.

The results of comparison of formative and current types of assessment according to a number of criteria in the aspect of their role and place in the educational process are offered. According to the results of the analytical study, it is substantiated that one of the ways to modernize the assessment system in basic and senior profile school is a combination of traditional current and formative assessment, which are not interchangeable but complementary types of assessment.

**Keywords:** current assessment; formative assessment; assessment system; competence; learning outcomes.