



Мілена Михайлівна Міленіна,
кандидат філологічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу проектування розвитку обдарованості
Інституту обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7320-3453>



Ірина Олександрівна Якімова,
кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу інтелектуального розвитку обдарованої
особистості
Інституту обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5369-7230>

УДК 37.01:005.95/96

DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-3\(78\)-113-122](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-3(78)-113-122)

МОНІТОРИНГОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ PISA-2018)

Анотація.

Автори представили аналіз методології моніторингових досліджень у шкільній освіті як початковий етап підходу до розуміння сутності та основних тенденцій у світових практиках до підвищення якості освіти. У статті розглядаються системи оцінки якості освіти в країнах Америки, Європи та Азії. Авторами систематизовані різні підходи до контрольної-оцінювальної діяльності в системах освіти різних країн, сформовані тенденції розвитку моніторингових досліджень у світовій освітній практиці, які є актуальними і для сучасної української освітньої ситуації. Особливу увагу зосереджено на узагальненні світового досвіду проведення PISA та з'ясуванні основних особливостей проведення програми дослідження в Україні.

Ключові слова: моніторингові дослідження в освіті; PISA; міжнародне порівняльне дослідження якості освіти; показники; процедури оцінювання; міжнародний досвід.

Управління якістю освіти – це складний багатоаспектний процес, у якому взаємопов'язані всі наукові студії заради створення систем оцінки досягнень учнів у навчанні на різних рівнях і щаблях освітньої системи. Різноманіття оціночних структур сприяє розвитку української системи оцінки якості навчальних досягнень і якості освіти загалом, а також вимагає систематизації та серйозного дослідження змісту освітньої діяльності. Практично на всіх рівнях освітнього процесу та систем управління освітою слабо використовується потенціал сучасних методів от-

римання, оброблення й інтерпретації результатів тестування з метою оперативного впливу на реальну освітню ситуацію. Пріоритет суб'єктивних методів оцінювання призводить не до розвитку освітніх установ і систем, а до малої ефективності управлінських рішень, що ухвалюються за результатами оціночної діяльності.

Особливо важливим представляється наукове обґрунтування і проектування систем оцінки якості освіти. Досвід зарубіжних країн підтверджує, що системи акредитації, використання методів оцінювань діяльності освітніх установ, апаратів і



засобів педагогічних вимірювань дають змогу реально управляти освітнім процесом й ухвалювати ефективні управлінські рішення, що сприяють підвищенню якості освіти.

Сучасний період характеризується активним упровадженням тестових технологій, які прийшли в українське освітнє середовище з певним запізненням із країн Америки та Європи. Причому створення тестів, проведення процедур, аналіз і практична інтерпретація формуються в контексті наявного досвіду. Таким чином, подекуди отримані результати не володіють достатньою валідністю та генералізацією і не можуть сприяти розвитку систем освіти й об'єктивності оціночних процедур. У зв'язку з цим ми вважаємо необхідним здійснити аналіз оціночних систем у країнах, де технології педагогічних вимірювань пройшли практичну еволюційну апробацію.

Головною метою нашого дослідження є визначення позитивних організаційних і змістових елементів функціонування систем оцінки якості освіти. Під час вивчення, аналізу та порівняння різних систем оцінки якості освіти ми приділили увагу наявності чи відсутності централізованого органу, що виконує контрольні та оціночні функції, цільових установок оцінювання індивідуальних досягнень учнів за допомогою іспитів, масових процедур централізованого тестування, контролю освітніх установ і організацій. Важливе значення має те, які: процедури використовуються в процесі оцінювання; показники встановлюють якість у результаті проведення процедур оцінки; конкретні методи їх вимірювання; надійність і достовірність. Окрім того, у різних країнах різні підходи до форми передачі результатів контролю й оцінювання, різний механізм прийняття управлінських рішень, а також механізм подальшого відстеження (моніторингу), досягнення нового якісного стану освіти. Нами було вивчено та проаналізовано системи оцінки якості освіти в багатьох країнах Америки, Європи та Азії, здійснено порівняльний аналіз оціночних систем. У цій статті наведено найбільш характерні та показові для світової освітньої практики приклади систем оцінки якості освіти у США, Великій Британії, Франції, Німеччині, Японії.

Так, різні країни характеризуються різним підходом до організації органів управління системою оцінки та контролю якості освіти. У Конституції США не прописано відповідальність федерального уряду за якість освіти в країні. Історично склалося, що юридична відповідальність покладена на адміністрації штатів, органи місцевого самоврядування, релігійні громади, а також на приватних осіб. Сформована децентралізація управління та висока автономія штатів призвели до того, що департамент освіти переважно є органом координації та розподілу державних коштів через гранти та програми. У Великій Бри-

танії державне управління функціями контролю в освіті проводить Королівська інспекція і вони є строго централізованими. Це дає змогу проводити порівняльні оціночні заходи і, залежно від рівня робіт і встановленого рейтингу, регулювати державне фінансування освітніх процесів.

У структурі системи освіти Франції Міністерство освіти відіграє важливу роль в організації контролю й оцінки якості освіти через інспекторську службу. Найбільший інтерес для нас представляє спеціально створений державний орган – Комітет національної оцінки якості (Comite National d'Evaluation – CNE), який здійснює централізовані процедури з оцінки якості освіти в країні [3, с. 6]. Він є незалежним від органів управління освітою та підзвітний лише президенту. Мета організації контролю та централізованої оцінки якості освіти – надання президенту і зацікавленим органам, зокрема державним органам управління освітою, незалежної, повної, точної інформації про діяльність освітньої установи.

В Японії система оцінки якості індивідуальних досягнень і відбору в професійні освітні установи дещо відрізняється. Для вступу в університет випускник середньої школи має пройти два тури іспитів. Перший тур іспитів (University Entrance Center Examination / UECE), однакових для всієї країни, учні останнього року навчання здають майже за півроку до вступу до ЗВО. Складання цих іспитів у формі тестування є обов'язковим для всіх державних і деяких приватних університетів. При Міністерстві освіти, науки і культури Японії існує Національний Центр з питань вступних іспитів до університетів (National Center for University Entrance Examinations), який відповідає за все, що пов'язано з проведенням першого туру іспитів, обов'язкового для всіх абітурієнтів (від реєстрації бажаючих скласти іспити до перевірки робіт і оформлення документа про складання іспиту) [4, с. 12].

Відтак, практика показує, що майже в усіх країнах світу оцінювання навчальних досягнень учнів проводиться тестовими методами, а визначення навчального рейтингу і конкурсний відбір передбачає декілька етапів. Прикладом крайньої децентралізації оціночних процедур є система освіти в Німеччині. Структурно вона охоплює 16 міністерств освіти в урядах земель. Традиційно контроль якості освіти здійснювався міністерствами земель, які мають власні розроблені стандарти [1, с. 122]. Це є відмінною особливістю Німеччини. Процедури оцінки якості освіти й акредитації розділені та належать до компетенції різних органів і різних земель. Кожна земля визначає зміст досліджуваного предмета (його програму) і зміст іспитів, але при цьому враховуються загальні рекомендації Міністерства освіти Німеччини.

Аналіз підходів до оцінки якості освіти за кордоном буде неповним без розгляду системи



оцінки діяльності освітніх установ та їхніх педагогічних працівників. У світовій освітній практиці найбільшою популярністю користується американська система акредитації, що має більш ніж столітню історію та державно-громадський характер. Однією з умов традиційної американської моделі постає зовнішня експертиза громадськими асоціаціями. Ми розглянемо цю модель більш детально, оскільки принципові організаційні та змістовні її елементи наявні в системах інших країн. Її структура оцінювання представлена двома формами: 1) оцінка освітнього закладу загалом; 2) оцінка освітніх програм.

Використовуються експертні методи вимірювання показників [4; 5], зокрема формальні методи оцінки якості освіти, що застосовуються в системі національного тестування [3]. Також використовуються дані системи громадського рейтингу. Простежується тенденція дедалі більшого переходу від кількісних показників на якісні, акцент робиться на вимірі кінцевих результатів діяльності освітньої установи. В останнє десятиліття під час аналізу якості навчання проводиться трактування результатів вимірювання з метою підвищення якості освіти. Отже, використовується динамічний підхід, що передбачає виявлення позитивних змін, прогнозування напрямів розвитку та підвищення якості освіти. Таким чином, процес акредитації в США виконує подвійну функцію: визначення відповідності результатів навчання стандартам, а також отримання інформації для подальшого вдосконалення процесу та результатів навчання [11].

Система оцінки якості освіти у Великій Британії також представлена в суспільно-державній формі, тому що процедури оцінювання проводять державні та громадські органи, а також академічна громадськість системи освіти. Відмінною особливістю британської системи, яка зараз активно запозичується іншими країнами, є чітко окреслена відповідальність освітнього закладу не лише в забезпеченні якісної освіти, а й у створенні та функціонуванні ефективного внутрішнього моніторингу якості освіти, існуванні механізму його гарантування в межах первинного освітнього закладу. Відповідальність за організацію процесів оцінювання ефективності внутрішнього механізму гарантії якості покладено на Агентство із забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency – QAA). Це неурядовий орган, до функцій якого належить організація та проведення експертизи якості [6, с. 200]. Рішення за результатами оцінки приймає державний орган на підставі поданого звіту комісії із зовнішньої експертизи.

Сучасна голландська система контролю якості освіти постає особливо цікавою з огляду на те, що її створено зовсім нещодавно [2, с. 12–22] і апробовано в рамках невеликої індустріально розвиненої європейської країни. Система оцінки якості освіти Нідерландів врахувала кращі тра-

диції світового досвіду, поєднує в собі досягнення американської та британської систем оцінки якості освіти, зокрема: контроль якості освіти проводиться з метою поліпшення процесу навчання і викладання; звітність перед державою і громадськістю за витрачання фінансових коштів; дотримання Болонських угод, державної акредитації та інформування громадськості про стан справ в освіті та якість освітніх програм у різних освітніх установах. Результати оцінювання формуються у двох звітах: самообстеження і зовнішньої експертизи. Рішення з кожної освітньої програми ухвалює «комісія рівних», до якої належать представники обох груп. Після завершення роботи всіх експертів і головної експертної групи готується письмовий звіт, який публікується в пресі й Інтернеті. Звіт публікується з метою стимулювання освітньої організації в удосконаленні освітнього процесу, інформування громадськості (Міністерства освіти, роботодавців, учнів, батьків тощо) про реальний стан справ і якість освітніх послуг у цьому навчальному закладі.

У Франції, як і в інших країнах, оцінювання проводиться на підставі самообстеження та зовнішньої експертизи, під час яких розглядається спеціальний звіт освітнього закладу, у якому вказуються місія і роль установи, статистичні дані про заснування: матеріально-технічну базу, викладацький склад, фінансовий стан, контингент учнів тощо. У результаті перевірки визначається загальна оцінка освітньої організації, а у певних випадках детально розглядається зміст освітніх програм. Використовуються експертні методи оцінювання, результати формуються на засадах самообстеження, звіту зовнішніх експертів й наявної статистики.

Для системи освіти в Німеччині характерним є оцінювання найбільш загальних показників функціонування освітніх установ, без докладного вивчення процесів навчання й оцінки професійних програм, обмеження детального державного контролю. Результати перевірки використовуються для розв'язання внутрішніх проблем при збереженні конфіденційності інформації. Лише в шести регіонах Німеччини створення тестових екзаменаційних робіт і перевірка результатів здійснюється централізовано на рівні регіону [2]. Дещо специфічною є і діяльність акредитаційних агентств. Три з них є вузькоспеціалізованими. Вони створені для акредитації технічних, медичних програм і програм бізнесу, інші три широко спеціалізовані на акредитації різних напрямів й установ [9]. Акредитаційні агенції працюють за власними критеріями, незалежно один від одного. Певною мірою систематизацію роботи проводить Рада, яка розробляє мінімальні стандарти, загальний порядок проведення процедур, проводить моніторинг якості.

Система акредитації Японії створена за американським типом для визначення якості освіти



ЗВО. Як і в інших країнах, процедури оцінювання складаються з самообстеження, зовнішньої експертизи і прийняття рішення [2, с. 61–68]. До складу комісій включаються підкомісії із загальної оцінки освітнього закладу й окремих освітніх програм. Загальна оцінка передбачає аналіз сучасних методів управління якістю освіти й оцінку ефективності внутрішнього менеджменту.

В Україні ж на сьогодні на національному рівні проводяться різні освітні оцінювання. Головним видом загальнодержавних оцінювань є державна підсумкова атестація учнів, яка проводиться після четвертого (здобуття початкової освіти), дев'ятого (здобуття базової освіти), а також 11 класу ЗЗСО та 1–2 курсів ЗВО I–II рівнів акредитації та здобуття повної загальної середньої освіти. У 2018 р. ДПА на етапі закінчення здобуття повної загальної середньої освіти з окремих навчальних предметів проводилася у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). У 2017–2018 рр. було запроваджено централізовані випробування для вступу на деякі спеціальності для здобуття освітньо-кваліфікаційного ступеня магістра, а саме – єдине фахове вступне випробування та єдиний вступний іспит із використанням організаційно-технологічних процесів ЗНО.

На підставі здійсненого аналізу зарубіжної практики ми можемо визначити специфіку національних систем оцінки якості освіти та виділити тенденції їх розвитку в сучасній світовій освітній практиці. У всіх розглянутих прикладах система оцінки якості освіти в освітніх установах має найбільш конкретні форми, передбачає оцінку практичних організаційних процесів і змісту освітніх програм під час проведення акредитації освітніх установ.

Отже, у світовому дискурсі вже давно стали повсюдно поширеними практики аналізу стану освіти та міжнародні порівняльні дослідження в цьому напрямі. Кожна країна може обрати одне або декілька з широкого переліку: TIMSS, PIRLS, PISA, CIVIC, ICILS тощо. Кожне з цих досліджень покликане використовуватися як інструмент удосконалення освітніх систем через співставлення й об'єктивізацію власного обраного шляху на тлі інших.

У 2016 р. Україна долучилася до одного з найбільш масових міжнародних досліджень якості освіти – PISA (Programme for International Student Assessment). Дослідження створено за ініціативою Організації економічного співробітництва й розвитку, ОЕСР (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD). За організацію й проведення дослідження відповідає Український центр оцінювання якості освіти та регіональні центри оцінювання якості освіти, а за підготовку національного звіту та його результати – Інститут освітньої аналітики. Багатоплановість дослідження зумовила залучення фа-

хівців Національної академії педагогічних наук України, аналітичного центру CEDOS, Співки Ректорів, Співки роботодавців України, Співки керівників навчальних закладів, Інституту модернізації змісту освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, Альянсу сприяння зовнішньому тестуванню в Україні (USETI) та інших установ на різних етапах його підготовки. Завдяки результатам PISA можливо оцінити рівень грамотності підлітків своєї країни порівняно з рівнями грамотності їхніх однолітків з інших країн; запровадити засновані на об'єктивних даних освітні політики, передові освітні практики, вивчити й доцільно використати досвід світових лідерів в освітній галузі. Таке дослідження на міжнародному рівні є актуальним як ніколи, адже кожна країна світу підписала план Цілей сталого розвитку в освіті, прийнятий ООН у 2015 році. Він передбачає забезпечення кожній дитині можливості досягти принаймні базового рівня в читанні й математиці.

Завдяки дослідженню PISA визначається рівень того, наскільки учень зможе використовувати знання, уміння, навички для подолання можливих життєвих труднощів і викликів. Беручи це до уваги, метою PISA є оцінити те: наскільки в 15-річних учнів розвинені навички читання, розуміння й інтерпретації текстів різного рівня; як вправно вони здатні застосовувати знання й уміння з математики для розв'язання різноманітних повсякденних життєвих проблем; чи здатні вони успішно застосовувати знання й уміння з природничо-наукових дисциплін у повсякденному житті.

Окрім зазначеної читацької, математичної та природничо-наукової грамотності, PISA також визначає чинники, що впливають на рівень сформованості грамотності учнів. Учасники програми з цією метою заповнюють анкету, що розроблена для аналізу даних щодо їхнього соціально-економічного стану, гендерної політики й міграційних процесів у країні, наявності піклування й підтримки з боку батьків, мотивації до навчання, здатності регулювати навчальну поведінку, залученості до читання, зацікавленості математикою чи задоволеності від вивчення природничо-наукових дисциплін та багато інших. Окрім того, анкети заповнюють керівники тих закладів освіти, які увійшли до вибірки дослідження.

Мета такого анкетування полягає у виявленні впливу на рівень сформованості читацької, математичної та природничо-наукової грамотності таких чинників, як кваліфікація вчителів, зміст освітніх програм і методик викладання, кількості часу, відведеного на навчання, навчальних можливостей, залученості батьків, загальних цінностей особистості.

Схожі з PISA цілі та подібні методики серед вітчизняних загальнодержавних моніторингових досліджень має загальнодержавне моніторинго-



ве дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». Його перший цикл було проведено у 2018 р., а наступні – заплановано на 2020, 2022 та 2024 роки. Дослідження керується стандартизованими процедурами розробки тестів і анкет, формування вибірки, обробки й аналізу результатів тестування, однак не передбачає здійснення порівняльного аналізу результатів окремих шкіл чи областей України. Головна мета моніторингового дослідження полягає у визначенні рівня сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи й у аналізі впливу окремих чинників соціально-економічного та психолого-педагогічного виміру на результати успішності учнів. На підставі цього формуються пропозиції щодо подальшої політики змін і модернізації освіти. Інших загальнодержавних моніторингових досліджень на рівні базової та загальної середньої освіти в Україні немає. Різні організації проводять значну кількість локальних моніторингових досліджень, однак їх результати не є репрезентативними для комплексного оцінювання української системи освіти. Перед тим, як у 2016 р. долучитися до програми PISA, Україна двічі брала участь у міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти TIMSS у 2007 та 2011 році.

У грудні 2019 р. стали відомі результати міжнародного порівняльного дослідження з оцінки освітніх досягнень учнів PISA, у якому Україна

вперше взяла участь у 2018 році. Збір даних основного етапу дослідження проводився в закладах освіти з 15 квітня до 30 травня 2018 року. Вибірка закладів освіти, які стали учасниками PISA-2018 від України, була сформована ОЕСР. Дані для формування вибірки від України було підготовлено Державною науковою установою «Інститут освітньої аналітики». Вибірка учнів є репрезентативною й відображає сукупність усіх 15-річних учнів або студентів України, за винятком актуально зумовлених кіл осіб. Так, через політичну ситуацію, що склалася в державі, вибірка не включала учнів із тимчасово окупованої території АР Крим, м. Севастополя та тимчасово окупованих територій у Донецькій і Луганській областях. Попри це, отримана вибірка учасників дослідження від України є репрезентативною, а її сукупність становить 320 636 осіб [14].

Нагадаємо, що шкала PISA має шість рівнів: 1-й рівень – найнижчий, 2-й – базовий, 3–4-й – достатній, 5–6-й – рівень олімпіадників. Якщо людина не досягла базового рівня в якійсь із компетентностей, то вона не здатна ефективно взаємодіяти з суспільством. У глобальному контексті, найважливішим є відсоток учнів, які досягли базового рівня, а зовсім не місце країни в рейтингу. На рисунку 1 показано середню успішність українських учнів у трьох галузях PISA на тлі середніх балів за країнами ОЕСР і показників референтних країн (за результатами PISA-2018) [14]. Середній бал українських учнів із читання становить 465,95, із математики – 453,12, а з природничо-наукових дисциплін – 468,99.

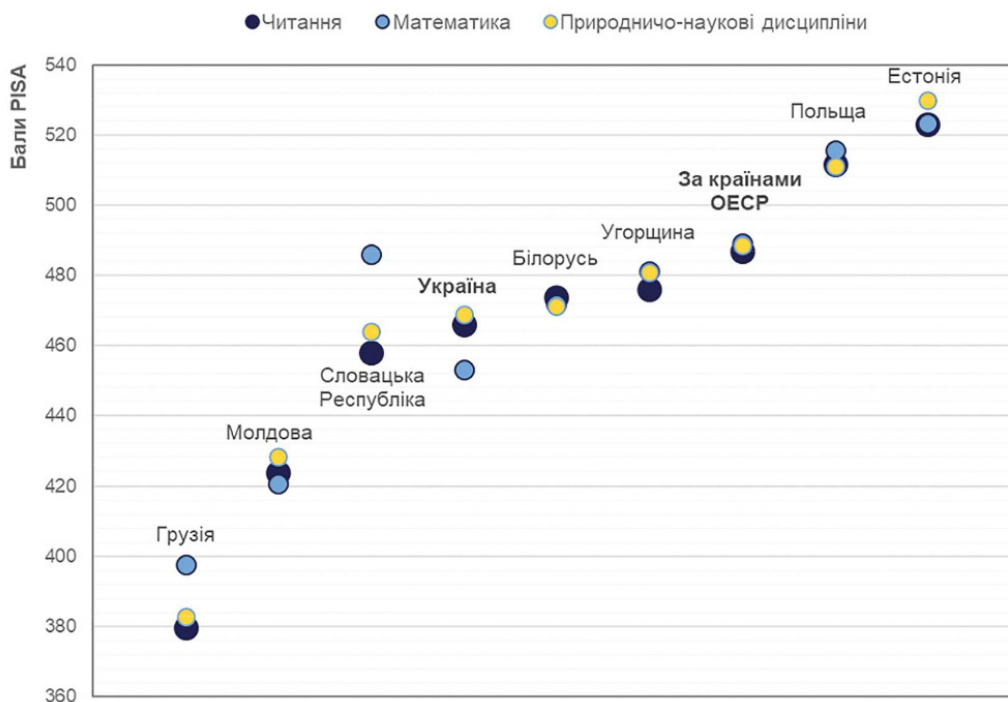


Рис. 1. Успішність учнів/студентів у читанні, математиці та природничо-наукових дисциплінах



Відповідно до рисунку бачимо, що загальні результати українських учнів наближаються до результатів учнів із таких країн, як Білорусь, Словачка Республіка, Угорщина. Натомість вони є дещо нижчими за середні показники за країнами ОЕСР у всіх трьох галузях (середнє значення для країн ОЕСР із читання становить 488,89 бала, математики – 492,03 і природничо-наукових дисциплін – 490,78) [14; 17]. Показники України порівняно з показниками таких референтних країн, як Естонія, Польща, Угорщина й Білорусь, є нижчими з читання, математики та природничо-наукових дисциплін, натомість Грузія й Молдова мають нижчі, ніж Україна, значення за всіма трьома галузями грамотності. Учні в Україні випереджають учнів Словачької Республіки в галузі читання й природничо-наукових дисциплін, але слабші за них у галузі математики. Результати України з читання найближчі до результатів Білорусі й Словачької Республіки. На відміну від більшості референтних країн, в Україні найбільш проблемною є царина математики. Водночас у більшості країн немає значних відмінностей між результатами в різних предметних галузях, в Україні особливо помітні відносно низькі результати учнів із математики.

Потрібно зазначити, що в Україні значний відсоток учнів має нижчий за базовий рівень читацької, математичної та природничо-наукової грамотності, і зовсім незначний відсоток тих, хто досяг найвищого рівня грамотності принаймні в одній із галузей. Так, 74,1 % українських учнів досягли рівня базового показника сформованості читацької грамотності, 64,0 % – математичної та 73,6 % – природничо-наукової.

Цікавими є й показники гендерного розподілу результатів. У галузі читання в Україні, як і в усіх інших країнах, що взяли участь у PISA-2018, середня успішність хлопців є нижчою (450,1 бала), ніж дівчат (483,6 бала). Разом із тим, розрив між досягненнями хлопців і дівчат в Україні більший (33,5 бала), ніж у середньому за країнами ОЕСР (30,1 бала) та в референтних країнах (окрім Грузії та Молдови). На противагу читанню, у галузі математики хлопці випереджують на 4,8 бала в середньому за країнами ОЕСР й на 7 балів – в Україні. Подібний гендерний розрив спостерігається в Білорусі й Естонії. Різниця в успішності з природничо-наукових дисциплін між хлопцями й дівчатами в Україні майже не спостерігається (1,7 бала на користь хлопців), як і в середньому за ОЕСР. Подібна ситуація притаманна Естонії, Польщі, Білорусі, Угорщині та Словачькій Республіці.

Важливим показником є соціально-економічний статус, яким в Україні пояснюється 14 % варіативності результатів. У Молдові, Білорусі, Угорщині й Словачькій Республіці цей показник є вищим, а в інших референтних

країнах – нижчим. Усереднена успішність учнів на різних рівнях PISA-індексу економічного, соціального та культурного статусу свідчить, що серед учнів в Україні спостерігається тенденція до отримання нижчих результатів, ніж у країнах ОЕСР і в окремих референтних країнах (Польща, Естонія, Білорусь та Угорщина) з аналогічними соціально-економічними ресурсами, але вищих, ніж серед учнів у Молдові, Грузії й Словачькій Республіці. Водночас заслуговує на увагу і той факт, що рівень соціально-економічного статусу учнів не завжди відіграє головну роль. Найвищі показники успішності показали учні ліцеїв, гімназій і спеціалізованих шкіл із різними соціально-економічними статусами. Так, з-поміж учнів цієї категорії лише 12,7 % не досягли базового рівня з читання, 13 % – з математики, 19,6 % – з природничо-наукових дисциплін. Водночас українські учні ліцеїв, гімназій і спеціалізованих шкіл, які мають приблизно однакові передумови для навчання, мають вищі бали PISA з читання, математики та природничо-наукових дисциплін, ніж їхні однолітки з країн ОЕСР. Учні із ЗПТО мають досить низькі результати. Так, із читання другого рівня не досягають 35 %, із математики – 44 %, із природничо-наукових дисциплін – 35 % [17].

Одним із ключових показників, що лежить у фокусі дослідження, є стійкість учнів, тобто їхня здатність долати труднощі й негаразди, які можуть перешкоджати досягненню високих показників успішності. Згідно з баченням PISA, стійкими учнями є ті, хто, маючи несприятливі передумови для навчання (вихідці з сімей із низьким соціально-економічним статусом), досягають високих результатів у навчанні за міжнародними стандартами. У таблиці 1 наведено типи академічної стійкості в PISA [14].

В Україні майже 24,6 % учнів є стійкими на міжнародному рівні з читання, 17,8 % – з математики і 23,8 % – із природничо-наукових дисциплін. На національному рівні частка стійких учнів становить 11,8 %, з математики – 12 % й із природничо-наукових дисциплін – 12,8 %. У таблиці 2 подано відсоток стійких учнів в Україні та в країнах ОЕСР.

Україна має майже однакові відсотки стійких учнів на національному та міжнародному рівнях у порівнянні з країнами ОЕСР (окрім відсотків із математики на міжнародному рівні).

Ілюстрація та подальший аналіз отриманих показників можуть стати суттєвим поштовхом до змін освітньої парадигми та приведення її цілей у відповідність із реальними викликами і запитом на формування справді компетентного, успішного в майбутньому українського суспільства. Для багатьох країн невтішні показники дослідження PISA стали поштовхом до переосмислення наявної політики та початку реформ. У 2006 р.



Типи академічної стійкості згідно з PISA

Типи академічної стійкості	Які досягнення учня/студента	Метод вимірювання	
Міжнародна	Академічна успішність за міжнародними стандартами	Учні / студенти із низьким соціально-економічним статусом у своїх країнах, які набирають бали...	...вищі за 25 % найвищих результатів із читання / математики / природничо-наукових дисциплін серед усіх студентів, які беруть участь у PISA, після врахування соціально-економічних передумов для навчання учнів / студентів
Національна	Академічна успішність за національними стандартами		...вищі за 25 % найвищих результатів із читання / математики / природничо-наукових дисциплін серед усіх учнів / студентів у своїй країні
Галузева	Основні знання та навички в ключових галузях		...на рівні 3 або вище за шкалою PISA із читання, математики та природничо-наукових дисциплін

Таблиця 2

Рівень стійкості в Україні та країнах ОЕСР згідно з PISA

	Міжнародна стійкість			Національна стійкість			Галузева стійкість
	Читання	Математика	Природничо-наукові дисципліни	Читання	Математика	Природничо-наукові дисципліни	
Україна	4,6%	17,8%	23,8%	11,7%	12%	12,8%	14,6%
Країни ОЕСР	3,8%	24%	23%	11,4%	10,9%	11,4%	14,7%

Мексика у відповідь на отримані результати дослідження розпочала реформу «Альянс заради якості освіти» [16]. У США та Франції дані PISA лягли в основу обґрунтування освітніх реформ, сфокусувавши їх на продуктивності й конкурентоспроможності. У Німеччині, Ірландії та Австралії за результатами PISA визначалися потреби в додаткових оцінюваннях [2; 18]. У Фінляндії результати PISA використовувалися на підтримку державної загальної освіти, зосереджуючи увагу на питанні освіти вчителів, їхній високій кваліфі-

кації, особливому статусі в суспільстві [16]. Япон Times вказує на успіхи японських школярів, пояснюючи їх змінами в освітніх програмах – близько 10 років тому були інтенсифіковані освітні програми та збільшено кількість сторінок у підручниках, у результаті чого успішність японських учнів із математики та природничих наук суттєво зросла. Освітні реформи були започатковані в Польщі 1999 році. Унаслідок їх упровадження було відтерміновано ранній розподіл учнів за академічними та професійними напрямками і



збільшено години на викладання, що призвело до стійкого підвищення результатів у PISA [19].

Україна може запозичити світовий досвід і свої результати у PISA для окреслення власних чинників, що формують освітнє середовище, а отже, бути спроможною переглянути освітні моделі й запровадити необхідні реформи в освітній галузі.

Використані літературні джерела

1. Accreditation and the Role of the Council on Post-secondary Accreditation. Washington, 1990. 143 p.

2. Akkreditierungsrat: Work Report 2000/2001. Bonn: Head Office of the Akkreditierungsrat, 2002. 73 p.

3. Arcago J.S. Quality in Education: An Implementation Handbook. Abington: St. Lucie Press, 1995. – 192 p.

4. Campbell C, Rossnyai C. Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes. Bucharest: UNESCO/CEPES, 2002. 76 p.

5. Crocker L., Algina J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. Univ. Of Florida. HBJCP, 1986. 64 p.

6. Thorndike R.L. Educational Measurement (Second ed.). Washington, D.C.: American Council on Education, 1971. 214 p.

7. Brennan J., Frederiks M., Shah T. Improving the Quality of Education: The Impact of Quality Assessment on Institutions. Milton Keynes: QSC/HEFCE, 1997. 217 p.

8. Головка М.В. Оцінювання навчальних результатів з шкільної природничої освіти на засадах компетентнісного підходу. *Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: аналітичний звіт за результатами дослідження*. Київ, 2010. С. 35–41.

9. Гриневич Л. Завдяки PISA-2018 ми зможемо порівняти нашу освітню систему з освітніми системами світу. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/06/30/%E2%80%9Czavdyaki-pisa-2018-mi-zmozhemo-porivnyati-nashu-osvitnyu-sistemu-osvitnimi-sistemami-svitu%E2%80%9D/>.

10. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.

11. Джурило А.П. Реформування загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 20 с.

12. Кічула М. Стандартизоване тестування в системі освіти Польщі URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19532-standartizovane-testuvannya-v-sistemi-osviti-polshhi.html>.

13. Ломакович С.В., Панченков О.А., Терещенко В.М. Участь у проекті PISA як потенційна можливість побачити вітчизняну освіту без «прикрас». *Вісник. Тестування і моніторинг в освіті*. 2015. № 11–12. С. 19–23. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3MaqVUNCPu8a0ZyUFFpcmlFcE0/view>.

14. Мешкова Т.А. Взгляд на образование: показатели ОЭСР. (Education at a Glance: OECD

Indicators – 2004 Edition). *Вопросы образования*. 2005. № 1. С. 331–336. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/24/1214864748/Meshkova.pdf>.

15. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт.: М. Мазорчук, Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. Київ: УЦОЯО, 2019. 439 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.

16. Оксамитна С.М., Васильченко А.А. Соціальна диференціація освітніх можливостей за результатами міжнародного проекту PISA: досвід для України. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. 2009. Т. 96. С. 13–21. (Серія «Соціологічні науки»).

17. Основные результаты международного исследования PISA-2012 Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. Москва, 20 с. URL: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub.

18. Оцінювання і шкалювання PISA Ukraine. *Український центр оцінювання якості освіти*. URL: <http://pisa.testportal.gov.ua/osh>.

19. Популярні запитання [PISA Ukraine. *Український центр оцінювання якості освіти*. URL: <http://pisa.testportal.gov.ua/faq>.

20. Програма PISA (програма міжнародного оцінювання учнів). *Вісник. Тестування і моніторинг в освіті*. 2011. № 11–12. С. 39–68. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3MaqVUNCPu8a0ZyUFFpcmlFcE0/view>.

References

1. Akkreditierungsrat: Work Report 2000/2001. Bonn: Head Office of the Akkreditierungsrat, 2002. 73 p.

2. Arcago, J.S. (1995). Quality in Education: An Implementation Handbook. Abington: St. Lucie Press, 1995. 192 p.

3. Brennan, J., Frederiks, M., & Shah, T. (1997). Improving the Quality of Education: The Impact of Quality Assessment on Institutions. Milton Keynes: QSC/HEFCE7. 217 p.

4. Campbell, C., & Rossnyai, C. (2002). Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes. Bucharest: UNESCO/CEPES. 76 p.

5. Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. Univ. Of Florida. HBJCP. 64 p.

6. Sherry, S.H. (ed.) (1990). Accreditation and the Role of the Council on Post-secondary Accreditation. Washington. 143 p.

7. Thorndike, R.L. (1971). Educational Measurement (Second ed.). Washington, D.C.: American Council on Education. 214 p.

8. Holovko, M.V. (2010). Otsiniuvannia navchalnykh rezultativ z shkilnoi pryrodnychoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhotu [Evaluation of learning outcomes in school natural education on the basis of a competency-



based approach]. *Metodychni rekomendatsii z realizatsii kompetentnisnogo pidkhdou u zmisti osvity ta navchalno-vykhovnomu protsesi zahal'noosvitnikh navchalnykh zakladiv: analitychnyj zvit za rezultatamy doslidzhennia – Methodical recommendations for the implementation of the competence approach in the content of education and the educational process of secondary schools: an analytical report on the results of the study*, 35–41.

9. Hrynevych, L. *Zavdiaky PISA-2018 my zmozhemo porivniaty nashu osvitu systemu z osvitynymi systemamy svitu [Thanks to PISA-2018, we will be able to compare our educational system with the educational systems of the world]*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2016/06/30/%E2%80%9Czavdyaki-pisa-2018-mi-zmozhemo-porivnyati-nashu-osvitynu-sistemu--osvitnimi-sistemami-svitu%E2%80%9D/>.

10. *Derzhavnyj standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity, zatverdzhennyj postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011r. № 1392 [State standard of basic and complete general secondary education, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011. No 1392]*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.

11. Dzhurylo, A.P. (2015). Reformuvannia zahal'noi serednoi osvity u Federatyvnyj Respublitsi Nimechchyna [Reforming general secondary education in the Federal Republic of Germany]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv.

12. Kichula, M. *Standartyzovane testuvannia v systemi osvity Polschi [Standardized testing in the Polish education system]*. Retrieved from: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19532-standartizovane-testuvannya-v-sistemi-osviti-polshhi.html>.

13. Lomakovyh, S.V., Panchenkov, O.A., & Tereschenko, V.M. (2015). Uchast u proekti PISA iak potentsijna mozhlyvist pobachyty vitchyznianu osvitu bez "prykras" [Participation in the PISA project as a potential opportunity to see domestic education without "decorations"]. *Visnyk. Testuvannia i monitorynh v osviti – Bulletin. Testing and Monitoring in Education*. 11–12.

14. Meshkova, T.A. (2005). Vzgljad na obrazovanye: pokazately OESR – Vypusk 2004 [Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition]. *Voprosy obrazovanyia. – Educational issues*. 2005.

15. Vakulenko, T., Tereschenko, V., Bychko, H., Shumova, K., Rakov, S., & Horokh, V. (2019). *Natsionalnyj zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia iakosti osvity PISA-2018 [National report on the results of the international survey on the quality of education PISA-2018]. Ukrainskyj tsentr otsiniuvannia iakosti osvity – Ukrainian Center for Educational Quality Assessment*.

16. Oksamytna, S.M., & Vasylenko, A.A. (2009) *Sotsialna dyferentsiatsiia osvitnikh mozhlyvostej za rezultatamy mizhnarodnoho proektu PISA: dosvid dlia Ukrainy [Social differentiation of educational opportunities based on the results of the international PISA project: experience for Ukraine] Naukovi zapysky Nats. un-tu "Kyievo-Mohylianska akademiia" – Scientific notes of*

the National University "Kyiv-Mohyla Academy".

17. *Osnovnye rezultaty mezhdunarodnoho yssledovanyia PISA-2012 [The main results of the international study PISA-2012]*. Retrieved from: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub.

18. *Otsiniuvannia i shkaliuvannia PISA Ukraine [Assessment and scaling PISA Ukraine]. Ukrainskyj tsentr otsiniuvannia iakosti osvity – Ukrainian Center for Educational Quality Assessment*. Retrieved from: <http://pisa.testportal.gov.ua/osh>.

19. *Populiarni zapytannia PISA Ukraine [Popular questions PISA Ukraine]. Ukrainskyj tsentr otsiniuvannia iakosti osvity – Ukrainian Center for Educational Quality Assessment*. Retrieved from: <http://pisa.testportal.gov.ua/faq>.

20. *Prohrama PISA (prohrama mizhnarodnoho otsiniuvannia uchniv) [PISA Program (International Student Assessment Program)]*. (2011). *Visnyk. Testuvannia i monitorynh v osviti. – Bulletin. Testing and Monitoring in Education*. 11–12.

Milenina Miliena, Yakymova Iryna. Monitoring Studies in School Education: World Experience and Peculiarities of Implementation in Ukraine (by the Example of Pisa-2018).

Summary.

The authors presented the monitoring research methodology analysis in school education as an initial stage of the approach to understanding the essence and main trends in global practices to improving the quality of education. Different countries have different approaches to the organization of governing bodies of the system of evaluation and quality control of education. The systems of estimation of education quality in the countries of America, Europe and Asia are considered in the article. The diversity of estimation structures contributes to the development of a system for assessing the quality of academic achievement and the quality of education in general and requires systematization and serious study of the content of activities.

The scientific substantiation and development of quality estimation systems for education are especially important. The experience of foreign countries shows that accreditation systems, the use of methods for evaluating the activities of educational institutions, apparatus and means of pedagogical measurement allow to effectively manage the educational process and to make effective management decisions that improve the quality of education.

The authors systematize different approaches to control and evaluation activities in the education systems of different countries, formed trends in the development of monitoring research in world educational practice, which are relevant for the current Ukrainian educational situation as well.

Particular attention is paid to generalizing the world experience of PISA worldwide assessment and clarifying the main features of the program in Ukraine. The experience of European countries' participation in the Programme for International Student Assessment is summarized, the impact of its results on the reform of national



school education systems of the participating countries is highlighted. Emphasis is placed on the fact that the purpose of the PISA programme is not so much to assess the quality of learning elements of the content of education, but primarily to identify the levels of formation of certain life competencies of students.

Key words: monitoring studies in education; RISA; international comparative study; quality of education; indicators; assessment procedures; international experience.

Миленина М.М., Якимова И.А. Мониторинговые исследования в школьном образовании: мировой опыт и особенности внедрения в Украине (на примере PISA-2018).

Аннотация.

Авторы представили анализ методологии мониторинговых исследований в школьном образовании как начальный этап подхода к пониманию сущности

и основных тенденций в мировых практиках к повышению качества образования. В статье рассматриваются системы оценки качества образования в странах Америки, Европы и Азии. Авторами систематизированы различные подходы к контрольно-оценочной деятельности в системах образования разных стран, сложившиеся тенденции развития мониторинговых исследований в мировой образовательной практике, которые актуальны и для современной украинской образовательной ситуации. Особое внимание сосредоточено на обобщении мирового опыта проведения PISA и выяснении основных особенностей проведения программы исследования в Украине.

Ключевые слова: мониторинговые исследования в образовании; PISA; международное сравнительное исследование качества образования; показатели; процедуры оценивания; международный опыт.

Стаття надійшла до редакції 23 липня 2020 року

