

W3

THIRD EDITION



# ASSESSMENT IN SPECIAL EDUCATION

A Practical Approach

ROGER PIERANGELO

*Long Island University*

GEORGE A. GIULIANI

*Hofstra University*

PEARSON

Upper Saddle River, New Jersey  
Columbus, Ohio

ТРЕТЄ ВИДАННЯ

# **ОЦІНЮВАННЯ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ**

**Практичний підхід**

**РОДЖЕР П'ЄРАНДЖЕЛО**

*Університет Лонг Айленду*

**ДЖОРДЖ А. ДЖУЛІАНІ**

*Університет Хофстра*

Аппер Седдл рівер, Нью Джерсі  
Коламбус, Огайо

## РОЗГЛЯД МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ ТА ТЕСТУВАННЯ

---

### КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ

Автентичне оцінювання	Динамічне оцінювання	Портфоліо
Базовий рівень	Екологічне оцінювання	Оцінювання портфоліо
Максимум	Неформальні перевірки	Зразкове портфоліо
Змістово-орієнтовані тести	читання	Стандартизація
Критерій	Неформальні тести	Стандартизовані тести
Критеріально-орієнтовані тести	Оцінювання стилів навчання	Стандарто-орієнтовані тести
Оцінювання на основі навчальної програми	Обмеженості тестування	Аналіз завдання
Вимірювання на основі навчальної програми	Природне оцінювання	Портфоліо вчителя, або нотатки
	Нормативна група	Робоче портфоліо
	Нормо-орієнтовані тести	
	Оцінювання на основі результатів	
	Оцінювання на основі діяльності	

---

### ЦІЛІ РОЗДІЛУ

У цьому розділі обговорюються різноманітні формальні та неформальні методи оцінювання. Після прочитання розділу ви маєте розуміти такі поняття

- Нормо-орієнтовані тести
- Мета виконання нормо-орієнтованих тестів
- Стандартизація
- Перестороги щодо стандартизованих тестів
- Критеріально-орієнтовані тести
- Стандарто-орієнтовані тести
- Екологічне оцінювання
- Оцінювання на основі навчальної програми
- Вимірювання на основі навчальної програми
- Динамічне оцінювання
- Оцінювання портфоліо
- Оцінювання на основі діяльності/автентичне/природне
- Аналіз завдання
- Оцінювання на основі результатів
- Оцінювання стилів навчання
- Вибір відповідного інструмента
- Підбір змісту тестового завдання
- Трактування результатів тестування
- Обмеженості тестування

## РОЗГЛЯД МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ ТА ТЕСТУВАННЯ

Способи оцінювання дітей та підлітків для цілей спеціальної освіти дуже відрізняються і залежать від конкретної дитини. Слід підбирати метод оцінювання для кожного окремого випадку. Однак для отримання найбільш точної і цінної картини сильних та слабких сторін учня, для всебічного оцінювання використовують і формальні, і неформальні методи.

У нашому випадку поняття «формальний» та «неформальний» не вживаються як технічні психометричні терміни, тому їх загальноприйнятих визначень не існує. Формальні тести являють собою єдиний набір очікуваних результатів для всіх учнів і мають визначені критерії оцінки та трактування. **Неформальні тести** в нашому випадку використовуються для демонстрації технік, котрі можна легко включити до щоденної роботи в класі та навчальної діяльності. Неформальні тестування можуть проводитися в будь-який час без необхідності спеціально виділяти їх у навчальному процесі. Їх результати показують, як учень оволодів навичкою чи предметом оцінювання. На відміну від стандартизованих тестів, вони не мають на меті порівнювати отримані результати з результатами ширшої групи, що виходить за рамки учнів-учасників місцевого проекту, і не використовуються для передбачення майбутньої діяльності. (Мак Лафін і Льюїс, 2005).

Однак це не говорить про те, що неформальне оцінювання проходить незаплановано або не має структури. Для проведення неформального оцінювання потрібне чітке розуміння того, на що здатні оцінювані учні. Тільки після цього можуть підбиратися відповідні тести для учнів. Під час неформального оцінювання робиться наголос на сильних сторонах та потребах окремого учня, а не на його віці чи рівні навчальної програми.

Результати **нормо-орієнтованих тестів (НОТ)** не порівнюються із абсолютним стандартом чи критерієм (наприклад, 8 правильних відповідей із 10), а швидше діяльність учня порівнюється з діяльністю певної групи осіб (Salvia and Ysseldyke, 2007). Щоб таке оцінювання було значимим, слід підібрати відповідну групу для порівняння, яку називають *нормативною групою*. **Нормативна група** – це велика кількість дітей, які представляють усіх осіб цієї вікової групи. Під час створення такої групи до неї підбираючи дітей з характеристиками, притаманними усім дітям по США – тобто має бути певний відсоток дітей кожної статі, різних етнічних груп (наприклад, білі, афроамериканці, індіанці, азіати, латиноамериканці), з усіх регіонів (східний, центральний) та всіх соціо-економічних класів.

Після виконання тесту такою нормативною групою видавець тесту зможе надати інформацію про те, як цей тест виконали різні діти (зазвичай інформація про те, як вся нормативна група та окремі її члени виконали тест, подається в тому ж довіднику, що й тест). Викладачі кожної школи зможуть порівняти виконання тесту своїм учнем із результатами, які показала нормативна група (Taylor, 2006). Таким чином викладач зможе порівняти, наскільки результати окремого учня нижчі чи вищі за ті, що показали представники окремої етнічної, соціо-економічної, вікової чи територіальної групи.

Тому перед припущеннями щодо здібностей дитини на основі показаних нею результатів тестування важливо отримати інформацію про групу, з якою учня будуть порівнювати, і чи подібні їх вікові, етнічні, соціо-економічні, вікові та інші характеристики. Чим більше не схожа дитина на нормативну групу, тим менш цінними загалом будуть результати проведеного тестування. Саме за це стандартизовані тести часто критикують. Нерідко автори тестів неналежно використовують інформацію про нормативну групу, або в ній немає дитини, яка була б подібна до протестованого учня. Крім того, оскільки самі тести були складені в минулому, то може статися, що наведені в додатках нормативні групи вже зовсім не відповідають сучасним нормативним групам.

Нормо-орієнтовані тести мають базовий та максимальний рівень, котрі орієнтують викладача, які питання з усього масиву слід давати на перевірку. Базовий рівень – це початок, нижня межа. Він позначає такий рівень оволодіння предметом, нижче якого учень дасть правильні відповіді на всі питання тесту. Всі вказані до базового рівня запитання учню не ставляться. Вважається, що учень вже знає правильні відповіді на них. Наприклад, під час виконання тесту на оцінку інтелекту (IQ) екзаменатор, відповідно до віку учня, може розпочати з 14-го запитання. Це є базовий рівень – припускається, що на перші 13 учень дав правильну відповідь (Overton, 2006).

Після визначення базового рівня екзаменатор буде ставити всі запитання, поки учень не досягне свого максимального рівня. Максимальний рівень – це момент, на якому учень припустився завчасно встановленої кількості помилок, і через це виконання тесту зупиняється, оскільки вважається, що учень і далі відповідатиме неправильно. Максимум – це кінець, верхня межа. Він позначає такий рівень оволодіння предметом, вище якого учень дасть неправильні відповіді на всі подальші питання тесту. Наприклад, якщо учень під час перевірки правильності написання слів відповів неправильно на питання з 15 по 24, а максимум – 10 неправильних відповідей у ряду, то викладач має припинити тестування, оскільки учень припустився завчасно встановленої кількості дозволених помилок (Cohen and Spenciner, 2007).

### **Мета виконання нормо-орієнтованих тестів**

Нормо-орієнтовані тести порівнюють результати особи з результатами групи людей, які вже виконали цей тест раніше. Таку групу називають *нормативною групою*. Тест зазвичай є нормо-орієнтованим, якщо ви бачите перед собою трактування його результатів у відсотках (процентилях): «результат Школи Лінкольна – 47 відсотків», або «Олександр набрав 63 відсотки». Нормо-орієнтовані тести використовуються для отримання і порівняння результатів учнів, які їх проходили, і розміщення цих учнів у порядку набраних балів. Комерційні нормо-орієнтовані тести не порівнюють усіх учнів, які їх проходять того чи іншого року. Натомість їх автори обирають групу учнів, для яких їх складають (наприклад, для дев'ятого класу). Таким чином цей тест стає «нормативним» для цієї групи (всіх дев'ятикласників країни). Тоді отримані учнями результати розташовуються у порядку зростання відповідно до результатів усієї цієї нормативної групи. Для легкості та наочності порівняння результатів їх представляють у вигляді дзвоноподібної кривої (див. «звичайна крива», Розділ 4). Автори тестів складають їх таким чином, щоб максимальна кількість учнів набрала середній результат, і лише небагато з них показали низькі (ліва частина кривої) чи високі (права частина кривої) результати.

Нормо-орієнтовані тести переважно використовуються для класифікації учнів. Вони створюються так, щоб підкреслити різницю в досягненні результатів між учнями, у результаті чого створюється впорядкований рейтинг учнів вздовж усього спектру досягнень – від низьких до високих. Така класифікація може знадобитися для школи, щоб з її допомогою класифікувати учнів і направити їх на навчання на відповідні програми для обдарованих чи особливих учнів. Ці тести також використовують тоді, коли потрібно виявити учнів із різними рівнями складнощів в оволодінні читанням або лічбою і зарахувати їх у відповідні групи, де надаватиметься саме необхідна допомога.

Норми тестування встановлюються з використанням національних стандартів. Оскільки нормування тесту – робота непростя й дорога, зазвичай їх видавці застосовують норми протягом 7-ми років. Результати всіх учнів, які проходять тестування протягом цих семи років, порівнюються із завчасно встановленою нормативною групою.

### **Стандартизація**

Всі нормо-орієнтовані тести мають стандартизовані процедури. **Стандартизація** стосується структурування тестових матеріалів, процедур надавання тесту, методів обрахування та технік трактування результатів (Venn, 2006). **Стандартизовані тести** мають детальні процедури виконання, фіксування часу, нарахування балів та трактування результатів, котрі слід неухильно виконувати для отримання **валідних (вагомих, правильних, аргументованих)** та надійних результатів. Переважна більшість стандартизованих тестів є частиною освітнього процесу. Більшість із нас виконували багато таких тестів за час свого життя. Існують дуже різноманітні стандартизовані тести для оцінювання різних навичок. У сфері спеціальної освіти це тести розумового розвитку, тести читання, правопису, лічби, тести сприйняття та багато інших. Насправді стандартизовані тести є джерелом величезної інформації під час проведення оцінювання дитини (McLoughlin and Lewis, 2005).

### **Перестороги щодо стандартизованих тестів**

Здається, що критика стандартизованих тестів зростає пропорційно частоті та різним цілям їх використання (Pierangelo and Giuliani, 2006a). Зараз ці тести пропонуються у кожному класі, за результатами їх виконання визначають ефективність чи неефективність навчальних програм та навіть ставлять у залежність від успішного виконання учнями стандартизованих тестів розмір заробітної плати учителів та шкільного персоналу.

Критикують три аспекти стандартизованих тестів: зміст, формат питань та неоднозначність трактування питання. Стандартизовані тести створені для того, щоб підібрати найкращий відповідник питанням з «типової» навчальної програми для певного класу. Однак для певних програм, що базуються на унікальних потребах учнів, які за ними навчаються (наприклад, як програма двомовної освіти) багато питань стандартизованих тестів не можуть виміряти їх цілей чи змісту. Тому стандартизовані тести можуть дуже слабо відповідати змісту таких програм з двомовної освіти (див. Розділ 5). У такому випадку тест може не відображати дійсної успішності учнів. Тому при оцінюванні цієї програми стандартизованими тестами результати будуть невтішними.

Зазвичай у стандартизованих тестах для вимірювання успішності застосовують варіанти множинного вибору. Такий формат відповідей на запитання дозволяє покривати широкі обсяги інформації і також забезпечити об'єктивне та ефективне оцінювання. Однак часто необхідна відповідь на такі питання полягає у впізнаванні правильної відповіді. Тип відповіді не обов'язково повинен бути таким самим, як щоденні відповіді учнів на питання у класі, наприклад, продукування чи синтез інформації. Якщо учні не звикли до поданої у тесті форми запитань і відповідей, то в такому випадку результативність може бути нижчою. З іншого боку, учні можуть розпізнати правильну форму в сформульованій відповіді в тестовому завданні, але не зможуть вжити її в ситуаціях комунікації. В цьому випадку результати тестування продемонструють нам високі теоретичні досягнення, які не будуть відповідати практичним потребам.

Крім того деякі тести критикували за включення питань із неоднозначним трактуванням відповідей (наприклад, для етнічних меншин, учнів з неоднаковим рівнем володіння англійською мовою, дітей із сільської місцевості, міських). Ця критика ґрунтується на тому, що тести відтворюють мову, культуру та/або стиль навчання більшості дітей середнього класу (standardizedtests101.com, 2007). Хоча у видавництвах спробували створити політкоректні тестові завдання, вилучення окремих питань зі змістовного контексту стало проблемою для учнів, які належать до меншин.

Тому у вчителів є вагомі підстави розглядати можливості застосування альтернативних форм оцінювання додатково до стандартизованих тестів. Ці альтернативні форми мають чітко відповідати навчальній програмі, бути сучасними, короткими за тривалістю, добре зрозумілими для викладача й учнів. Таким критеріям можуть

відповідати техніки неформального оцінювання, а також програмні вимоги до смислового (формативного) та загального оцінювання. **Валідність** та надійність не є виключними характеристиками формальних нормо-орієнтованих тестів. Неформальні техніки є валідними, якщо вони вимірюють навички та знання, яких навчають за проектом, і вони надійні, якщо вимірювання проходить постійно та точно.

В роботі Харта (Hart, 1994, ст.7, цитується в Taylor, 2006) є така критика стандартизованих тестів:

- багато уваги покладається на пригадування та механічне зазубрювання замість зрозуміння та обдумування;
- складається неправильно розуміння, що існує одна правильна відповідь на майже будь-яке питання чи проблему;
- учні перетворюються на пасивних приймачів інформації, яким потрібно лише впізнавати, а не будувати відповіді та варіанти вирішення;
- від учителів вимагається більше зосереджуватися на тих питаннях, які можна легко протестувати, а не на тих, які учням важливо вивчити;
- розвиток навичок та обсяги інформації спрощуються до таких тверджень, напроти яких можна поставити «галочку» в тесті.

Для того, щоб найкраще підготувати учнів до проходження стандартизованого тестування, вчителі зазвичай відводять багато часу на вивчення вибраної зі стандартизованих тестів інформації. Особливо це стається тоді, коли результати проходження стандартизованих тестів використовуються для вимірювання навчальних здібностей вчителів. У той же час, як спеціалісти з розробки навчальних програм та освітньої політики закликають більше уваги звертати на навички вищого рівня, такі тести можуть вести роботу в класі у зворотному напрямку.

## НЕФОРМАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ

### Критеріально-орієнтовані тести

Багато вчителів та представників громадськості не можуть вловити різницю між критеріально-орієнтованими тестами та нормо-орієнтованими тестами. Зазвичай ці два типи тестування вважають однаковими, неначе у них одна мета та однакові характеристики. Однак за умови усвідомлення базових відмінностей можна уникнути такої плутанини. В той час як нормо-орієнтовані тести встановлюють ранг/ рівень досягнень учня, **критеріально-орієнтовані тести (КОТ)** показують, наскільки добре учні все виконують у порівнянні із завчасно визначеним рівнем діяльності в рамках встановлених специфічних освітніх цілей чи результатів, котрі внесені до шкільної, районної чи державної навчальної програми.

Багато освітніх діячів та авторів програм можуть використовувати КОТ для визначення того, наскільки добре учні оволоділи матеріалом та навичками, яких від них очікують. Зібрані в результаті тестування дані можуть бути одним із джерел інформації для визначення рівня вивчення встановленої програми учнем та рівня її навчання школою. Рівнем оцінювання КОТ є стандарт, або **критерій**, котрий вчитель, школа чи автор тесту встановлюють достатнім рівнем оволодіння. Зразком критеріально-орієнтованого тесту може бути складений учителем тест для перевірки правопису, наприклад, 20-ти слів. «Достатнім рівнем оволодіння» вчитель встановив 16 правильно написаних слів (80%). Такі тести, котрі ще називають **«змістово-орієнтованими тестами»**, стосуються оволодіння конкретними, визначеними навичками; виконання учнем такого тесту визначає, чи оволодів він цими навичками. Ось кілька прикладів критеріально-орієнтованих питань:

- Чи правильно Андрій читає слово «щасливий»?
- Чи виконує Оксана правильно 85% прикладів з математики для дев'ятого класу?
- Чи набрав Андрій 90% правильних відповідей під час виконання тесту з географії?

Як ви бачите, у критеріально-орієнтованих запитаннях наголос робиться на правильності відповідей на певний відсоток серії запитань. Автор такого тесту більше зосереджується на тому, що учень може і чого не може зробити, а не на тому, як його результати порівняти з результатами інших учнів (Salvia and Ysseldyke, 2007, ст.30).

**Неформальна перевірка читання (НПЧ)** є зразком критеріально-орієнтованого тесту. Зазвичай вона складається з двох основних частин: впізнавання слова та читання фрагменту тексту. Як говорять Bigge and Stump (1999),

інтерпретація неформальних перевірок читання базується на критеріях або рівнях виконання, та має три рівні читання: незалежне, кориговане та незадовільне. Незалежне читання – це рівень, на якому учень читає вільно та для задоволення (правильність впізнавання слів складає 96-99%, правильність розуміння 75-90%). На рівні коригованого навчання учень правильно читає з допомогою (правильність впізнавання слів складає 92-95%, правильність розуміння 60-75%). Незадовільне читання – на цьому рівні процес читання для учня зупиняється (правильність впізнавання слів складає 90-92% і менше, правильність розуміння 60-75% і менше), оскільки характеризується послабленим розумінням та складнощами впізнавання слів. (ст. 197).

### **Стандарто-орієнтовані тести**

Нещодавно в критеріально-орієнтованих тестах виділився підвид **стандарто-орієнтованих тестів (СОТ)**, або оцінювання на основі стандартів. Багато штатів та районів прийняли стандарти обсягів (або «рамки освітньої програми»), які описують, що учні повинні знати та вміти робити в різних ситуаціях у різних класах. Також вони встановили стандарти виконання, котрі визначають, який стандартний обсяг мають знати студенти, щоб отримати «базовий», «високий», «найвищий» рівень знань з предмету. Таким чином тести ґрунтуються на стандартах, а результати визначаються вищевказаними «рівнями», які все-таки є людськими судженнями. У деяких штатах стандарти виконання з кожним роком підвищують, тому учням потрібно постійно вчити більше й більше, щоб демонструвати один і той самий рівень знань.

Викладачі часто сперечаються щодо якості встановленого набору стандартів. Вважається, що стандарти включають важливі знання та навички, яких учні мають навчитися, тобто визначають «загальну картину». Стандарти штатів мають бути чітко прописаними і посилюючими для виконання. Деякі стандарти штатів критикували за надмірний обсяг інформації, інші – за нечіткість, за високу складність, за підрив місцевих високоякісних навчальних програм та підходів до навчання, за підтримку якоїсь зі сторін у політичних чи освітніх суперечках. Якщо стандарти обмежені чи недопрацьовані, такими ж будуть і створені на їх основі тести. В будь-якому випадку, введені штатами стандарти тестів будуть мати, що від них і вимагається, сильний вплив на місцеву навчальну програму та процес.

### **Екологічне оцінювання**

**Екологічне оцінювання** полягає в безпосередньому спостереженні за дитиною та оцінюванні, коли вона виконує звичні дії у звичних різноманітних оточеннях. Таке оцінювання має за мету встановити, як різні оточення впливають на учня та його шкільну успішність. Під час проведення екологічного оцінювання ставляться такі важливі запитання:

- У якому оточенні в учня спостерігаються труднощі?



- Чи є моменти, в яких він діє належним чином?
- Чого очікують від навчання та поведінки учня в кожному типі оточення?
- Чим відрізняються середовища, в яких учень показує найкращі і найгірші результати?
- Як ці різниці впливають на планування навчання?

Як говориться в роботі Overton (2006), екологічне оцінювання аналізує «загальне навчальне оточення учня» (ст. 2008). Детальне екологічне оцінювання має включати наступне:

- взаємодію між учнями, вчителями та іншими особами в класі та загальному шкільному оточенні;
- презентацію ідей та матеріалів;
- підбір та використання навчальних матеріалів;
- існуюче фізичне оточення чи бажане середовище кабінету;
- взаємодію учнів у інших середовищах.

Також екологічне оцінювання може зосередитися на:

- культурі та віруваннях учнів;
- стилі навчання учителя;
- ефективності використання часу в кабінеті;
- академічних, поведінкових та соціальних очікувань у рамках навчального середовища.

Компоненти екологічного оцінювання чітко вказують, що до нього входять численні аспекти життя учня, необхідні для отримання детальної картини його становища.

### **Оцінювання на основі навчальної програми**

Останнім часом набуло популярності безпосереднє оцінювання академічних результатів. Хоча існує цілий ряд моделей безпосереднього оцінювання, всі вони подібні тим, що пропонують прив'язати оцінювання до самої навчальної програми.

У той час, як стандартизовані комерційні тести оцінювання досягнень вимірюють широкі сфери навчальної програми, **оцінювання на основі навчальної програми (ОНП)** вимірює особливі навички, котрих саме зараз навчають за шкільною програмою, зазвичай базові навички. Було розроблено кілька підходів до ОНП (Hall and Mengel, 2002), у яких є чотири загальні характеристики:

- процедури оцінювання оцінюють учнів з безпосереднім використанням матеріалів, які вони вивчали. Для цього застосовуються зразки із навчальної програми;
- використання кожного засобу обмежене в часі (зазвичай 1-5 хвилин);
- структура оцінювання побудована таким чином, щоб уможливити часте й повторюване вимірювання та легко заміняти питання;
- дані зазвичай наводяться в графічному вигляді, що дозволяє моніторити успішність учня.

«Тестування» успішності учня у цьому випадку походить прямо з програми. Наприклад, дитину можуть попросити прочитати текст з її підручника протягом хвилини. Таким способом збирається інформація про правильність та швидкість читання, і пізніше її можна порівняти з результатами однокласників, учнів однієї паралелі школи і навіть міста. ОНП проводиться швидко і надає специфічну інформацію, як учень відрізняється

від своїх однолітків. Оскільки оцінювання проводиться на основі програми, то вчитель отримує інформацію для адаптації завдань тесту до здібностей учня та може встановити місце, де потрібні адаптації або модифікації навчальної програми.

ОНП тест також надає дані про правильність та ефективність (швидкість) читання. На швидкість часто не звертають уваги під час оцінювання діяльності учня, проте вона є важливою для планування стратегій корекції. Також ОНП тестування важливе для оцінки короткострокового прогресу в навчанні (Wright, 2007).

### **Вимірювання на основі навчальної програми**

**Вимірювання на основі навчальної програми (ВНП)** – це такий метод оцінювання, під час якого фіксується час виконання тестів і результати відкладаються на графіку. ВНП більше за все оцінює легкість виконання завдання. Тобто ми звертаємо увагу на відносну швидкість, на якій учень може виконувати поставлене завдання. Після заміру швидкості, з якою учень виконав завдання, ми відкладаємо її на графіку для того, щоб з часом чітко побачити на ньому прогрес (чи регрес) учня відносно попереднього результату та встановленої цілі. Зразком вимірювання на основі навчальної програми може бути підрахунок слів з підручника, які учень прочитав правильно за п'ять хвилин, а потім постійно відкладати його результати виконання цього ж завдання протягом навчального року і спостерігати, як він рухається до заздалегідь встановленої мети (наприклад, 150 слів).

### **Динамічне оцінювання**

**Динамічне оцінювання** стосується кількох різноманітних, але подібних підходів до оцінювання навчання учня. Однією з найголовніших характеристик динамічного оцінювання є використання діалогу або взаємодії між екзаменатором та учнем. Взаємодія дозволяє екзаменатору зробити висновки про процес обмірковування в учня (наприклад, чому він саме таким чином відповідає на питання) та його відповіді на навчальні ситуації (наприклад, чи може учень давати правильну відповідь з допомогою підказки, реакції чи моделювання, і які особливі засоби навчання формують та підтримують позитивні зміни в когнітивних функціях учня).

Динамічне оцінювання можна вважати конструктивістським підходом до оцінювання. Тобто метою є встановити, що учень робить, може робити і може робити з допомогою, а для виявлення слабких місць менше звертати увагу на порівняння його успішності зі встановленими стандартами чи результатами нормативної групи. Під час динамічного оцінювання

оцінювання зосереджується на навчанні та діяльності учня протягом певного часу, порівняння робляться між теперішньою та минулою діяльністю. Крім того, динамічне оцінювання більше займається вивченням того, що учень зможе зробити, коли йому нададуть підтримку у вигляді підказки, натяку чи фізичної підтримки, деякі види якої дійсно існують у навколишньому світі. (Bigge and Stump, 1999, ст.182).

Зазвичай під час проведення динамічного оцінювання використовується підхід «перевір-потренуй-знову перевір». Екзаменатор починає з перевірки учня і встановлює, чи зможе він виконати завдання або розв'язати проблему без сторонньої допомоги. Після того учню ставиться подібне завдання, і екзаменатор моделює, як питання чи проблема вирішується, або дає учню підказки/натяки для допомоги у виконанні. В моделі динамічного оцінювання Фюрстейна (Feuerstein, 1979) екзаменатора заохочують до постійної взаємодії з учнем, її тоді називають *медіацією*, і від неї очікують, що ймовірність вирішення проблеми учнем максимально зросте.

Динамічне оцінювання – це перспективне доповнення до сучасних технік оцінювання. Оскільки під час нього до процесу залучається учитель, то такий тип оцінювання може бути надзвичайно корисним для учнів з меншин, котрі, можливо, не зустрічалися з такими типами проблем чи завдань, які наводяться в стандартизованих тестах. Аспект взаємодії під час динамічного оцінювання також може значно посприяти розумінню процесу мислення дитини та її навичок і підходів до вирішення проблем. Звичайно ж, для створення навчальної програми мати детальну інформацію про підходи учня до вирішення питання та його реакції на різноманітні навчальні техніки може бути дуже важливим.

### **Оцінювання портфоліо**

Можливо, найбільш важливим видом оцінювання для вчителя є **оцінювання портфоліо**. Овертон (Overton, 2006) визначає, що **портфоліо** – це «добірка робіт учня, які дають цілісний погляд на сильні та слабкі сторони учня» (ст. 179). Створення такої добірки має залучати учня до вибору матеріалів, критеріїв підбору, критеріїв для визначення досягнень та підтверджень саморефлексивності учня. Портфоліо містить зразки робіт, постійні роботи та результати тестування різноманітних видів навчання та оцінювання. Наприклад, портфоліо з читання може містити «результати виконання учнем складених учителем тестів, включаючи й оцінювання на основі навчальної програми, зразки результатів щоденних робіт та виконання домашніх завдань, робіт над помилками та зразками тестів, а також результати неформальних перевірок читання з відзначеними та проаналізованими помилками» (Overton, 2006, ст. 181).

Батцль (Batzle, 1992; цитується в Bigge and Stump, 1999) визначає три основних типи портфоліо:

- **Робоче портфоліо:** Включає поточні роботи та завершені – їх підбирають вчитель, учень і батьки;
- **Зразкове портфоліо:** Добірка тільки найкращих робіт учня, котрі зазвичай не включають поточних робіт. Роботи до цього портфоліо підбирає сам учень;
- **Портфоліо вчителя, або нотатки:** Портфоліо вчителя, в якому зберігаються виконання тестових завдань та зразки робіт учня. Ці роботи підбирає не учень, а вчитель.

Якщо портфоліо використовуються в класі, вони дозволяють учителю більш уважно оцінювати успіхи учня з плином часу, допомагають вчителям та батькам обговорювати успішність учня, допомагають оцінювати навчальну програму та надають учням спосіб активної співпраці з учителем у процесі оцінювання (Salvia and Ysseldyke, 2007).

Оскільки портфоліо може зіграти дуже важливу роль в освітньому майбутньому учня, існують певні суперечки щодо того, що має до нього входити. Від учителів вимагали швидко створити портфоліо та структурувати його так, щоб можна було приймати рішення щодо майбутнього учня. Однак у методичній літературі щодо оцінки портфоліо міститься дуже мало практичних (1) інформації про типи рішень, які мають приймати вчителі; (2) пояснень, які матеріали портфоліо мають використовуватися для прийняття специфічних рішень; (3) критеріїв для прийняття рішень щодо градації та ідентифікації академічних слабких сторін учня, покращення навчання, підбору для окремих програм, оцінки освітніх результатів та освітніх реформ (Salvia and Ysseldyke, 2007). Таким чином, щоб оцінка портфоліо була більш корисною в сфері спеціальної освіти, слід провести більше досліджень та надати пропозиції і практичну інформацію.

### **Оцінювання на основі діяльності/автентичне/природне**

Ще однією технікою оцінювання діяльності учнів, яка стає надзвичайно популярною серед шкільних учителів, є автентичне оцінювання. Цей підхід оцінювання на основі діяльності перевіряє застосування знань у щоденній діяльності, реальному оточенні чи моделюванні такого оточення з виконанням звичних щоденних дій у природному середовищі (Taylor, 2006). Наприклад, коли оцінюються артистичні здібності особи, зазвичай вона представляє свою роботу та отримує оцінку відповідно до різноманітних критеріїв, а не просто через її знання мистецтва, матеріалів, акторів чи історії. Автентичне оцінювання інколи вважають природним оцінюванням або оцінюванням на основі діяльності. Ці терміни можуть бути взаємозамінними. Всі методи в рамках **оцінювання на основі діяльності/автентичного/природного** мають спільні характеристики (Herman et al., 1992, p.6; цитується в Bigge and Stump, 1999, ст. 183):

- просіть учнів що-небудь виконувати, створювати або робити;
- розвивайте розумові навички вищого рівня та навички вирішення проблем;
- ставте завдання, які розвивають значущу навчальну діяльність;
- робіть усе в реальному оточенні;
- нехай оцінювання з обґрунтуванням свого рішення проводять люди, а не комп'ютери;
- відводьте вчителям нові ролі під час навчання та оцінювання.

Це новий підхід до оцінювання і як такий він вимагає досягнення подальшої згоди щодо відповідної термінології для його опису.

### **Аналіз завдання**

**Аналіз завдання** є дуже детальним методом. Він включає в себе розбивку окремого завдання на базові послідовні кроки, складові частини або навички, необхідні для його виконання. Аналіз завдання є «процедурою для визначення простіших навичок, які формують окрему навичку чи поведінку, для того, щоб допомогти учню набути цієї навички або поведінки. Поведінка, якої хочуть навчитися або позбутися, називається цільовою поведінкою» (Cohen and Spenciner, 2007, ст. 316).

Використання цього підходу до оцінювання надає вчителю кілька переваг. Наприклад, сам процес визначає, що необхідно для виконання певного завдання. Також учитель отримує інформацію, чи може учень виконати завдання, яка навичка перешкоджає його виконанню, та яку послідовність кроків слід застосувати для навчання навички, щоб учень навчився виконувати поставлене завдання.

Аналіз завдання як підхід до оцінювання виходить далеко за рамки необхідності прийняти рішення про вибір програми для учня. Він може стати невід'ємною частиною планування робіт у класі та прийняття рішень щодо навчання.

### **Оцінювання на основі результатів**

**Оцінювання на основі результатів** частково було розроблене для підтвердження думки, що змістовна освіта має бути безпосередньо пов'язана з тим результатом, який батьки та вчителі хочуть отримати для своєї дитини після її завершення. Оцінювання на основі результатів включає розгляд, навчання та оцінку навичок, які важливі у щоденному житті. Вивчення цих навичок сприятиме тому, що учень стане ефективним дорослим. З таким підходом оцінювання починається зі з'ясування бажаних результатів учня (наприклад, вміти користуватися громадським транспортом). Потім кроками, подібними до аналізу завдання, команда визначає, які компетенції необхідні для досягнення бажаного результату (наприклад, кроки чи простіші

навички, якими має оволодіти учень для досягнення бажаного результату), та які навички вже є в нього і яких ще потрібно набутися. Після цього можна запроваджувати необхідне навчання.

### **Оцінювання стилів навчання**

Теорія стилів навчання припускає, що учні можуть вчитися і вирішувати проблеми різними способами, і що для них одні шляхи більш природні, ніж інші. Коли учнів навчають або просять робити що-небудь способом, який суперечить їх природному стилю, то їх учать вчитися або діяти не так добре.

До **оцінювання стилів навчання** можна включати деякі зі звичних елементів: звичний спосіб подачі матеріалу в класі (візуальний, звуковий, тактильний); умови середовища в класі (жарко, холодно, гамірно, світло, темно); характеристики особи учня, очікування успіху дитиною та оточуючими, реакція на успішність учня в навчанні (похвала чи критика) та тип звичного підходу до вирішення проблем (наприклад, методом спроб та помилок або аналізування). Визначення факторів, які позитивно впливають на навчання учня, може бути дуже цінним для створення ефективних стратегій перевірки.

### **РОЗДУМИ ПРО ТЕСТУВАННЯ**

#### **Вибір відповідного інструмента**

Щоб підібрати відповідний тест для конкретного учня, потрібно провести дослідження. Дуже важливо, щоб люди, які відповідають за підбір тесту, не використовували тільки те, що є, або не давали тести, які «дають завжди» у школі, оскільки результати тестування дитини будуть впливати на її доступ до навчання на різних програмах, на підбір програми для її навчання, на розміщення її в класі – а все це разом матиме для учня дуже важливі наслідки. Якщо оцінювання дитини проводиться невідповідним для неї засобом, то отримані результати навряд чи будуть точними і правильними, що в свою чергу приведе до прийняття помилкових рішень щодо освітньої програми дитини. Саме тому підтримують протести викладачів проти використання стандартизованих тестів для прийняття рішень щодо сильних та слабких сторін учнів.

Таким чином життєво необхідними є ретельний підбір інструментів оцінювання і також необхідність поєднувати зібрану під час тестування інформацію з іншими даними, отриманими з допомогою інших підходів. Зважаючи на кількість доступних зараз стандартизованих тестів, як викладачам спеціалізованої освіти підібрати відповідний інструмент оцінювання для конкретного учня? Ось деякі поради:

- Розгляньте навички учня, оцінювання яких слід провести, та визначте діапазон тестів, за допомогою яких їх можна оцінити. Вчителі можуть знайти цю інформацію в різноманітних книгах. Однією з них є П'єранджело та Джуліані 2007, Посібник викладача спеціальної освіти: 301 діагностичний тест (Pierangelo and Giuliani (2007), *Special Educator's Comprehensive Guide to 301 Diagnostic Tests*). У цій книзі описується, що має оцінювати кожен тест, для якої вікової групи він призначений, має він подаватися для виконання в групі чи індивідуально (усі тестування дітей з підозрою на особливості психо-фізичного розвитку мають бути індивідуалізованими), скільки часу виділяється на його виконання та багато іншого.
- Вивчіть, на скільки кожен вибраний тест задовольняє вимоги учня, котрого будуть оцінювати, та підберіть ті, що підходять якнайкраще.

Надзвичайно цінним інструментом оцінки тестів є *Чотирнадцятий річний довідник вимірювання розумових здібностей (The Fourteenth Mental Measurement Yearbook (Plake and Impara, 2001))*, у якому детально описуються тести та наводяться багато коментарів експертів. Зазвичай це щорічне видання можна знайти в учительських і університетських бібліотеках та спеціальних відділах загальних бібліотек. Видавці тестів також друкують літературу, котра може допомогти вчителям визначити придатність того чи іншого тесту для оцінювання конкретного учня. В цій літературі зазвичай наводяться зразки тестових запитань, інформація про складання тесту, про включені до нормативної групи вікові, расові, навчальні групи учнів та загальні вказівки щодо подачі та тлумачення результатів.

Далі наводимо деякі питання, котрі розглядають професіонали під час аналізу тестів:

- Для вимірювання чого, відповідно до твердження автора чи експертів з тестування, створений тест? Чи стосується його специфіка безпосередньо сфер навичок, які будуть оцінюватися? Чи будуть результати тестування учня стосуватися необхідної освітньої інформації? (Іншими словами, чи надається в тесті освітня інформація, необхідна для учня?) Якщо ні, тест не відповідає учню і не повинен проводитися.
- Чи є тест **валідним** та надійним? Це два важливі моменти для оцінювання (див. Розділ 5). **Валідність** стосується того, наскільки точно тест вимірює ті характеристики, для оцінювання яких створений. Наприклад, якщо в тесті стверджується, що він вимірює страхи, то результат досліджуваного має бути вищим у стресовій ситуації, ніж у не-стресовій. Надійність стосується того, наскільки результати тестування дитини подібні до попередніх або такі ж самі після повторного тестування через певний проміжок часу. Якщо тест ненадійний, або ж його результати непевні – результати учня різні після повторного тестування – тоді його не слід виконувати. Зазвичай у видавців тестів можна отримати зразки, котрі свідчитимуть про їх **валідність** та надійність.
- На скільки оцінювані тестом навички/інформація відповідають учню, враховуючи його вік та клас? Якщо ні, тестування проводити не слід.
- Якщо мова йде про нормо-орієнтований тест, наскільки нормативна група відповідає учню, якого оцінюють? Це питання розглядалося раніше, і воно важливе для трактування результатів.
- Яка мета тесту: оцінити учнів, встановити особливу природу порушень чи академічного відставання учня, дати інформацію для прийняття рішень щодо навчання чи дати результати для подальшого дослідження? Після проведення багатьох тестів може бути встановлено, що в учня є порушення чи академічні проблеми, проте ці результати будуть **марними** для планування навчального процесу. Для цього може знадобитися проведення додаткового тестування, щоб повністю зрозуміти, який тип навчання потрібен учню.

- Тест для виконання дається в групі чи індивідуально? Відповідно до закону, групові тести не можна застосовувати під час встановлення наявності в дитини порушень або для прийняття рішення щодо необхідності спеціальної освіти для цього учня.
- Чи потрібна спеціальна підготовка екзаменатору для того, щоб проводити тестування, фіксувати відповіді учня, підраховувати результати чи трактувати відповіді? У більшості, якщо не в усіх випадках, відповідь на це питання буде позитивною. Якщо ніхто зі шкільного персоналу не проходив такої підготовки щодо проведення чи трактування результатів тесту, тоді його проводити не слід, крім випадків, коли для проведення такого тестування запрошується кваліфікована людина з іншого закладу.
- Чи будуть порушення, наявність яких підозрюють учителі, впливати на виконання тесту? Наприклад, під час виконання багатьох тестів відводиться певний проміжок часу для кожного його розділу. Якщо учню важко тримати ручку або він довго думає, тоді нездатність довго тримати ручку або довго писати затягуватиме виконання завдання вчасно і впливатиме негативно. Виконання тесту за певний проміжок часу буде прийнятним лише для встановлення того, як швидкість впливає на якість виконання. Для виявлення знань учнів з певного предмету більш прийнятним буде тестування без часових рамок. Також можна буде зробити певні адаптації для учнів (наприклад, відмовитися від часових рамок під час проведення обмежених у часі тестів). Проте навіть після впровадження адаптації отримані результати слід трактувати дуже обережно. Стандартизовані тести створені для виконання без внесення змін, тому після здійснення адаптацій стандартизовані норми порушуються, і вказані для оцінювання стандартизовані норми вже не можуть застосовуватися.
- Наскільки завдання тестів схожі на ті питання, які вчитель постійно ставить у класі? Наприклад, якщо ми проводимо перевірку правопису слів з допомогою виявлення неправильно написаних на дошці слів, але постійно в класі просимо учнів сказати усно, як пишеться слово. Якщо питання тесту значно відрізняються від звичної практики роботи, то зібрана під час тестування інформація мало що скаже про роботу учня в класі й буде ненадійною для внесення змін до методик навчання.

### **Підбір змісту тестового завдання**

Під час вибору між нормо-орієнтованим тестом (НОТ) та критеріально-орієнтованим тестом (КОТ) важливим фактором є зміст. Зміст НОТ підбирається для того, щоб правильно розставити учнів по порядку – від найвищих результатів до найнижчих. Зміст КОТ підбирається для визначення, наскільки добре учень засвоїв матеріали, які перевіряються. Хоча жоден тест не може оцінити всю важливу інформацію, для КОТ підбираються матеріали за їх значимістю в навчальній програмі, а для НОТ – за можливістю ранжувати студентів.

Будь-які районні, обласні й державні тести мають за мету перевірити навички, яких учні мали навчитися, та ступінь їх засвоєння, який вважається достатнім. Саме тому керівники освіти кожного рівня мають ретельно добирати зміст тестових завдань під час

їх складання. Зважаючи на важливість показати високі результати, зміст стандартизованих тестів може значно вплинути на створення навчальної програми та стандарти успішності.

### **Трактування результатів тестування**

Як вже говорилося раніше, результати виконання учнем НОТ трактуються через їх порівняння з більшою групою таких же учнів, які виконали цей тест під час першого нормування. Наприклад, якщо результатом проходження учнем тесту є показник 34, то це значить, що він виконав його так само або краще, як 34 % студентів нормативної групи. Така інформація може бути корисною для прийняття рішення щодо необхідності надання допомоги учню або його зарахування на програму для обдарованих дітей. Однак цей показник дає мало інформації про те, що саме учень знає чи вміє робити. **Валідність** результатів у цьому процесі прийняття рішення залежить від того, чи відповідає зміст НОТ вмінням та навичкам, які вимагаються від учня на певній навчальній програмі.

### **Обмеженості тестування**

Навіть за умови дотримання всіх вищезгаданих параметрів окремі спеціалісти не впевнені в користі від застосування тестів під час прийняття важливих рішень щодо освіти дітей. Зважаючи на **обмеженості тестування**, багато освітян вважають, що традиційні тести надають мало корисної інформації для зрозуміння можливостей та необхідності спеціальної освіти для окремої дитини.

Ще однією пересторогою для надмірного застосування тестування під час оцінювання є відсутність корисної інформації для планування корекцій підходів. Історично склалося, що результати тестувань не трактувалися таким чином, щоб на їх основі можна було створювати різноманітні спеціальні стратегії. Хоча й результати допомагають встановити сфери, в яких учень має нижчі від стандартних показники, вони не дають інформації, яким чином потрібно адаптувати або модифікувати програму навчання, щоб успіхи учня зросли.

До традиційних тестів часто вноситься дуже мало інформації з навчальної програми, а це може створити ситуацію, коли результати не відобразатимуть реальних знань дитини в рамках того, чого її навчають в класі. Серед інших пересторог щодо цього способу оцінювання – майже вивчення на пам'ять тестів, які часто повторюються, нездатність використати результати тестування в практиці (наприклад, на основі результатів тестування давати конкретні поради), складність використання результатів для моніторингу досягнень короткострокових цілей.

Інколи рух по колу від направлення на оцінювання до отримання результатів процесу оцінювання є безрезультатним. Батьки та вчителі слушно непокояться, що в дитини є певна проблема, а в результаті проведення тестування встановлюється, що «У дитини справді є певна проблема».

Однак справа інколи може бути не в тому, що тестування не дає належної інформації, а в тому, що екзаменатор не може використати цю інформацію з користю. Якщо мова йтиме тільки про зарахування учня до певної програми (наприклад, чи відповідає учень встановленим критеріям особи з порушеннями психічного розвитку?) чи про ширші здібності (наприклад, який інтелектуальний потенціал цієї дитини?), тоді на ці питання відповідь буде дана. Проте отриманої інформації буде недостатньо, якщо нашою метою було розробити ефективну та відповідну навчальну програму для учня.

### **ВИСНОВОК**



Очевидно, що існують різноманітні методи для проведення оцінювання учня щодо наявності в нього можливого порушення розвитку. Для отримання найбільш повної картини його здібностей необхідні і формальні, і неформальні методи. Зрештою, вам потрібно мати інформацію про всі різноманітні методи. Надзвичайно важливо ретельно підбирати способи, а також поєднувати інформацію, отриману під час тестування, з інформацією, яку зібрали іншими шляхами. Зважаючи на доступну зараз кількість стандартизованих тестів саме ви, як професіонал, зобов'язані розуміти різноманітні методики оцінювання та цілі їх застосування.

## СЛОВНИК

<p><b>Authentic assessment</b> <b>Автентичне оцінювання</b></p>	<p>Техніка оцінювання на основі діяльності, котра перевіряє застосування знань у щоденній діяльності, реальному оточенні чи моделюванні такого оточення з виконанням звичних щоденних дій у природному середовищі.</p>
<p><b>Basal</b> <b>Базовий рівень</b></p>	<p>Такий рівень оволодіння предметом, нижче якого учень дасть правильні відповіді на всі питання тесту.</p>
<p><b>Ceiling</b> <b>Максимальний рівень</b></p>	<p>Момент, на якому учень припустився завчасно встановленої кількості помилок, і через це виконання тесту зупиняється, оскільки вважається, що учень і далі відповідатиме неправильно.</p>
<p><b>Content-referenced tests</b> <b>Змістово-орієнтовані тести</b></p>	<p>Тести, котрі перевіряють оволодіння спеціальними, визначеними вміннями; виконання тесту учнем демонструє, оволодів він цими вміннями чи ні.</p>
<p><b>Criterion</b> <b>Критерій</b></p>	<p>Стандарт оцінки виконання критеріально-орієнтованого тесту. Критерій являє собою прийнятний рівень оволодіння.</p>
<p><b>Criterion-referenced tests (CRTs)</b> <b>Критеріально-орієнтовані тести (КОТ)</b></p>	<p>Тести, виконання яких оцінюється відповідністю стандарту, або критерію, котрий вчитель, школа чи автор тесту встановлюють достатнім рівнем оволодіння.</p>
<p><b>Curriculum-based assessment (CBA)</b> <b>Оцінювання на основі навчальної програми (ОНП)</b></p>	<p>Тип безпосереднього оцінювання. Зміст тестових завдань у цих випадках базуються саме на навчальній програмі.</p>
<p><b>Curriculum-based measurement (CBM)</b> <b>Вимірювання на основі навчальної програми (ВНП)</b></p>	<p>Метод оцінювання, під час якого засікається час виконання тестів і результати відкладаються на графіку.</p>
<p><b>Dynamic assessment</b> <b>Динамічне оцінювання</b></p>	<p>Вид оцінювання, який досліджує природу навчання, зосереджуючись на зборі інформації, що спричиняє когнітивні зміни та веде до покращення навчання.</p>
<p><b>Ecological assessment</b> <b>Екологічне оцінювання</b></p>	<p>Полягає в безпосередньому спостереженні за дитиною та оцінюванні, коли вона виконує звичні дії у звичних різноманітних оточеннях.</p>
<p><b>Informal reading inventories</b> <b>Неформальні перевірки читання</b></p>	<p>Загальнодоступні або спеціально створені тести для вивчення труднощів читання, оцінювання успішності учня та планування коригуючих дій</p>

	щодо учня.
<b>Informal tests</b> <b>Неформальні тести</b>	Техніки, котрі мають за мету порівнювати результати тільки з результатами учнів, що залучені до проекту.
<b>Learning style assessment</b> <b>Оцінювання стилю навчання</b>	Оцінювання, котре намагається визначити елементи, які впливають на навчання дітей.
<b>Limitations of testing</b> <b>Обмеженості тестування</b>	Відсутність корисної інформації у традиційних тестах про потреби та здібності особи.
<b>Naturalistic-based assessment</b> <b>Природне оцінювання</b>	Техніка оцінювання на основі діяльності, котра перевіряє застосування знань у щоденній діяльності, реальному оточенні чи моделюванні такого оточення з виконанням звичних щоденних дій у природному середовищі.
<b>Norm group</b> <b>Нормативна група</b>	Велика кількість дітей, які представляють усіх осіб цієї вікової групи.
<b>Norm-referenced tests (NRTs)</b> <b>Нормо-орієнтовані тести (НОТ)</b>	Тести, результати яких не порівнюються з абсолютним стандартом чи критерієм (наприклад, 8 правильних відповідей із 10), а швидше діяльність учня порівнюється з діяльністю певної групи осіб.
<b>Outcome-based assessment</b> <b>Оцінювання на основі результатів</b>	Включає розгляд, навчання та оцінку навичок, які важливі у щоденному житті.
<b>Performance-based assessment</b> <b>Оцінювання на основі діяльності</b>	Те ж саме, що й натуралістичне.
<b>Portfolio</b> <b>Портфоліо</b>	Добірка окремих робіт учня, які демонструють його зусилля, успіхи та досягнення в одній або кількох галузях.
<b>Portfolio assessment</b> <b>Оцінювання портфоліо</b>	Процес збору робіт учня для оцінки його зусиль, успіхів та досягнень в одній або кількох галузях.
<b>Showcase portfolio</b> <b>Зразкове портфоліо</b>	Добірка тільки найкращих робіт учня, котрі зазвичай не включають поточних робіт. Роботи до цього портфоліо підбирає сам учень.
<b>Standardization</b> <b>Стандартизація</b>	Стосується структурування тестових матеріалів, процедур управління, методів обрахування та технік трактування результатів.
<b>Standardized tests</b> <b>Стандартизовані тести</b>	Тести з детальними процедурами виконання, засікання часу, нарахування балів та трактування результатів, котрих слід неухильно дотримуватися для отримання правильних та надійних результатів.

<b>Standards-referenced tests</b> <b>Стандарто-орієнтовані тести</b>	Тести, які встановлюють відповідність знань учнів стандартам того, що вони мають знати і вміти робити з різних предметів у різних класах.
<b>Task analysis</b> <b>Аналіз завдання</b>	Включає в себе розбивку окремого завдання на базові послідовні кроки, складові частини, або навички, необхідні для його виконання.
<b>Teacher portfolio or record keeping</b> <b>Портфоліо вчителя, або нотатки</b>	Портфоліо вчителя, в якому зберігаються виконання тестових завдань та зразки робіт учня. Ці роботи підбирає не учень, а вчитель.
<b>Working portfolio</b> <b>Робоче портфоліо</b>	Включає поточні роботи та завершені – їх підбирають вчитель, учень і батьки.