

У даній публікації зроблено спробу висвітлити проблему оцінювання знань учнів у контексті досимологічних досліджень французьких науковців. Акцентовано увагу на сутності оцінювання, показано його відмінності від звичайного контролю, а також виокремлено фактори, які впливають на оцінку.

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

Постановка проблеми. Актуальність теми нашого дослідження зумовлена нагальною необхідністю прийняття Україною європейських стандартів у галузі освіти, що пов'язано з інтеграцією нашої країни в європейську освітню систему. Звертання до європейського досвіду використання освітніх стандартів для визначення рівня навченості учнів, їх інтелектуального рівня та вивчення цього досвіду є корисним для українських педагогів на сучасному етапі розвитку національної освіти.

Реформування, що відбулися в освітніх системах європейських країн, торкнулися не лише навчальних програм, змісту та структури освіти, а також переосмислення традиційної системи оцінювання знань учнів. Європейські країни мають багаторічний досвід у проведенні досліджень з проблем теорії та практики вимірювання якості знань учнів та висвітлення результатів якості навчання на національному рівні.

Метою даної публікації є висвітлення проблеми оцінювання знань учнів у контексті досимологічних досліджень французьких науковців.

Аналіз останніх досліджень. У французькій науковій літературі проблема перевірки і оцінки знань є багатогранною, її вивчали дослідники О. Веслен, Ж. Веслен [23], Ж. Кардіне [4, с.201], Ф. Перрену [19; 20], Ж. Мейер [17] у самих різноманітних аспектах. Питання вимірювання знань учнів знайшли відображення в працях французьких педагогів – дослідників Ф.Мерью, А.Буске, І.Аберно, П.Жувансо, М.Барлова, Ж.Кардіне та ін.

Виклад основного матеріалу. У Франції дослідженням проблеми оцінювання знань учнів та проведенню моніторингу якості знань в навчальних закладах приділяється значна увага. Французькі науковці та дослідники А.Валлон, Р.Галь, А.Легран, А.Леон, А.П'єрон, М.Решлен, Ж.Левассер, Ж.Мейер, Ж.-П.Каверні та Ж.Нуазе вважаються визнаними розробниками концептуальних і практичних засад оцінювання успішності учнів.

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

Оцінювання передбачає за допомогою наукових засобів визначення результатів педагогічної діяльності. Акцентуючи увагу на сутності оцінювання, варто зауважити, що оцінювання відрізняється від контролю тим, що воно не розглядає результат по відношенню до встановлених норм, а визначає (встановлює) середнє статистичне значення (оцінку) та розбіжності в залежності від накреслених завдань [7, с.126].

За визначенням французького педагогічного словника оцінювати – "це винести правильне судження на результат дії. Оцінювання за своєю природою є нормативним" [7, с.126]. Підтвердженням цього є проведення оцінювання знань учнів на основі розроблених державних стандартів.

Аналіз наукових джерел свідчить [12], що запровадження оцінювання в школах Франції тісно пов'язано з іменами науковців-практиків К.Сейбель, Ж.-П.Буазівон та К.Тело.

У наукових доробках французьких вчених Ж.Ардуано, Ж.Берже, Ж. Мейєра (J :Ardoino, G :Berger, G :Meyer) цьому питанню відведено особливу увагу. Автори розрізняють поняття "оцінювання" і "контроль" залежно від мети і функцій [17, с.25].

За їх твердженням, оцінювання направлено не лише на визначення ціни і значимості; воно є відображенням сутності освітнього процесу, є невід'ємною складовою процесу формування знань, водночас оцінювання постійно підтримує цей процес. Контроль носить монореферентний характер, він виявляє наскільки дійсність того, що перевіряється співпадає з встановленими нормами, тобто встановлює відповідність між реальним результатом і нормами. Контроль виступає як кінцевий (підсумковий) проект, оцінювання – навпаки, є безкінечним процесом. Контролювати – перевірити і виміряти розбіжності і варіації відхилення між тим, що заплановано (еталон) і тим, що є в дійсності. Оцінювати – продукувати, будувати, створювати те, що перевіряється. Отже, як бачимо, науковці розглядають оцінювання як складову процесу вироблення знань [17, с.25].

Зауважимо, що у Франції існує окрема галузь педагогічної науки – досимологія ("docimologie") – наука про контроль знань, оцінку, оцінювання успішності учнів [7, с.82], перші паростки її формування відносяться на початок ХХ століття. Термін "досимологія" має грецьке походження ("dokime", означає "іспит", "logos" – "наука") і історично пов'язаний з першими спробами вивчення питання виставлення шкільних оцінок.

У двадцятих роках минулого століття об'єктом вивчення для психологів Франції, Сполучених Штатів та Англії стала традиційна система оцінки знань учнів. У 1931 році корпорація Carnegie проводить міжнародне дослідження "Концепції, методи, техніка, педагогічне і соціальне значення іспитів та конкурсів". У Франції такі дослідження набули широкого масштабу у 1956 році під керівництвом А. П'єрона та М. Рошлена (Henri Piéron et Maurice Reuchlin), в результаті чого з'явилася велика кількість публікацій, зокрема в Бюлетені національного інституту професійної орієнтації (I'INOP) [12, с.10]. Подальші дослідження у цьому напрямку стали підґрунтям виникнення нової течії в педагогіці, яку було запропоновано А. П'єроном виділити як окрему галузь педагогічної науки – "досимологія" [12, с.10].

Науковці відмічають, що в основі досимологічних досліджень лежить, насамперед, статистичний підхід при виставленні оцінки за письмову роботу, винесенні судження про учня, оцінюванні його навчальної діяльності [16, с. 7].

Перші досимологічні дослідження, що проводилися А.Лож'є (H.Laugier) і Д.Вайнбергом (D.Weinberg) були присвячені вивченню питання виставлення оцінок і відносяться до 1936 року. Головним завданням цих досліджень було довести те, що шкільна оцінка не завжди може бути об'єктивною, що при виставленні оцінок мають місце неточності (помилки).

Наукові дослідження, започатковані французьким науковцем А. П'єроном (H.Piéron), були присвячені вивченню питання оцінювання учнівської діяльності, зокрема шкільної оцінки, її об'єктивності та надійності, що і послугувало підґрунтям для виникнення науки досимологія. У своїх наукових доробках французький науковець А. П'єрон дотримувався думки, що надійність та об'єктивність оцінки учнівської діяльності може бути забезпечена лише при умові, якщо письмова робота учня буде перевірятися не одним, а декількома вчителями, при цьому кількість перевіряючих залежить від дисципліни. Так за твердженнями автора, згідно з його спостереженнями, об'єктивна оцінка за письмову роботу з французької мови була виставлена лише у результаті чисельних перевірок (78 вчителів перевіряли одну роботу) [7, с.82].

Досимологічні дослідження тривають у Франції вже більше як півстоліття. Наука досимологія вивчає не лише особливості проведення оцінювання, його форми, види оцінювання учнівської роботи, а також досліджує та виокремлює фактори, які впливають на оцінку. Серед таких факторів особливе місце належить "гало ефекту" ("ефект ореолу"), який полягає у виявленні початкового судження про роботу учня (позитивне чи негативне) і яке підсилюється в залежності від того, що очікує вчитель ("ефект Пігмалі-

она"): с самого початку виносяться позитивні відгуки про роботу учня, вчитель передбачає гарні результати і це впливає на остаточне судження про учня, його роботу [7, с.83].

Науковці (M.Marchand, Ph.Perrenoud) зазначають, що у навчанні при вимірюванні знань завжди наявні неточності і визнають, що досить складно винести правильно судження про рівень учнівських знань. Кожен вчитель має свій власний досвід оцінювання та керується своїми критеріями виставлення оцінки, але в будь-якому випадку, обов'язковим є дотримання вимог, що висвітлені в сучасних працях з досимології, і що є основною вимогою при розгляді питання шкільної успішності [7, с.83; 14, с.309; 21, с.25].

Досимологічні дослідження підтверджують, що насправді не існує реальних об'єктивних підходів (прийомів) щодо оцінювання результатів роботи учня, оскільки вчителю досить складно розмежувати і визначити за психологічним станом учня те, що учень знав раніше до даного моменту і те, що він зойно засвоїв [7, с.83].

Аналіз французької наукової літератури з галузі досимології дає підстави стверджувати, що ряд науковців, зокрема А.П'єрон (H.Piéron), Р.Розенталь (P.Rosenthal), Ж. Нуазе (J.Noizet), Ж.-П. Каверні (J.-P.Caverni), Л.Якобсон (L.Jacobson), Ф.Меріо (Ph. Meigieu), К.Тело (C.Thélot) дотримуються однакових поглядів щодо проведення оцінювання результатів учнівської роботи і переконані в тому, що при проведенні оцінювання особливо необхідно дотримуватися лише статистичних підрахунків, які є точними і вказують на абсолютну відповідність реальному стану [7, с.83].

Отже, у результаті досимологічних досліджень встановлено, що виставлення об'єктивної оцінки при проведенні оцінювання знань учнів можливе лише в тому випадку, якщо відбувається статистична обробка показників успішності. Науковці наголошують, що число кількісних показників результативності учнівської успішності повинно обов'язково бути доповнено якісними характеристиками (аналізом) результатів [7, с.83].

Питання оцінювання знань учнів займають важливе місце у теорії і практиці французьких науковців. Варто зазначити, що в останні 30 років ХХ ст. у Франції було проведено цілий ряд досліджень з оцінювання знань учнів, розроблено ряд теорій, які пояснювали сутність оцінювання (Ж.Левассер, Ф. Перрену, Ж.Мейер та ін.), форми і методи його проведення (Ж.Де Ландшере, Ж.-П. Каверні та Ж.Нуазе та ін.). Велика кількість теоретичних розробок присвячених питанням оцінки навчальних досягнень учнів (М. Барлов, Ж.Кардіне, М.Дюру-Белла, Ш.Аджі, П.Мерле) відносяться саме на кінець минулого століття. У працях науковців висвітлені основні завдання з проведення оцінювання знань учнів, сформульовані вимоги до якості знань учнів, до їх оцінювання, розроблені методи контролю учнівської успішності, види обліку знань у традиційній системі навчання.

Численні праці французьких дослідників Ж.Мейера, Ж.Нуазе, Ж.Вогле, Ф.Маршана та ін. присвячені окремим питанням оцінювання шкільної успішності, в яких зокрема висвітлюються види, форми і методи оцінювання, розкриваються концептуальні засади проведення оцінювання знань учнів у Франції. Зокрема, Ж.Мейер у своєму дослідженні "Оцінювати: для чого і як?" ("Evaluer: pourquoi? comment?" – пер. авт.) розглядає найбільш актуальну проблему освіти, а саме, оцінювання знань учнів. Автор висвітлює історичне минуле, що пов'язане з виникненням оцінки, розкриває передумови, які сприяли її впровадженню, а також розглядає існуючі види оцінювання знань учнів: "нормативне" (normative) – сумативне, сертифікаційне і "формативне" (formative), вказує на відмінності, що існують між ними. Процес оцінювання знань учнів, на думку автора, є набагато складнішим ніж проста перевірка учнівських робіт чи то контроль за роботою учнів. За словами автора оцінювання – це систематичний процес, який полягає у визначенні вчителем ступені відповідності виявлених знань, умінь та навичок тому, що попередньо було заплановано, порівнянні отриманих результатів (на основі виставлених оцінок, зауважень, балів), а також аналізі виявлених розбіжностей в рівні знань учнів [17, с.10].

Французький науковець Мішель Барлов у своїх дослідженнях висвітлює проблему оцінювання знань учнів з філософської точки зору і розглядає оцінювання знань, як комунікативний акт педагогічного процесу, в якому важливе місце відводиться психоаналізу.

Завдяки психолого-педагогічним дослідженням Мішеля Барлова у вчителів-практиків формується новий погляд на проблему вимірювання рівня знань учнів. На думку вченого, лінгвістичний, психологічний та соціальний фактори відіграють вагомую роль у процесі вимірювання рівня знань учнів [2].

Оцінювання займає важливе місце серед функцій, які виконує вчитель. Якщо розглядати навчання як комунікативний акт, то необхідно встановити, як і наскільки те, що сказав вчитель сприйняв (зрозумів) учень. У результаті комунікативного процесу встановлюється наскільки учень готовий до засвоєння іншого рівня знань. Перед вивченням нового вчитель повинен визначити кількісний та якісний рівень знань учня. В цьому випадку мова йде про діагностичне оцінювання. Діагностичне оцінювання дає можливість виявити, встановити рівень знань, здібностей і відношення учнів до засвоєння нових знань [8].

Важливим є те, що при діагностичному оцінюванні мова йде не лише про перевірку рівня знань учнів, яким вони володіють, а метою такого оцінювання є реальний стан справ цілого класу і відмінностей, які існують в знаннях учнів [8].

Праці Ф.Перрену присвячені питанням оцінювання учнівської успішності, в яких автор висвітлює зокрема проблему оцінювання знань у форматі формативного оцінювання та у контексті диференційного навчання, а також вказує на шляхи подолання розбіжностей у знаннях учнів, які виявляються при проведенні оцінювання. Автор наголошує, що оцінювання є основним інструментом при встановленні класифікації, яка є показником успішності або відставання учнів, і яка насамперед забезпечує орієнтацію, відбір при поступленні на вищий рівень навчання або слугує для сертифікації учнів. На переконання автора оцінювання перш за все направлено на подолання шкільної неуспішності, у чому і полягає його головне призначення. Науковець вважає, що "...оцінювання повинно слугувати учневі, а не системі. Оцінювання повинно бути зосереджено на учневі з тим, щоб допомагати йому в навчанні" [22, с. 6]. На думку вченого, постійне спостереження за навчальним процесом, яке здійснюється через оцінювання, насамперед, має допомогти учневі в навчанні [22, с. 20].

За ствердженнями Ф.Перрену "оцінювання – це своєрідна селекція в освіті". Головна роль оцінювання, на переконання дослідника, зводиться до встановлення ієрархій на різних рівнях освітньої системи. Учні порівнюються між собою згідно результатів їх успішності, потім порівнюються класи, навчальні заклади з тим, щоб визначити кращих. Впродовж навчального року оцінювання повинно здійснюватися у вигляді контрольних робіт, усного опитування, іспитів, що у подальшому знаходить своє відображення у заповненні учнівського досьє, а все це і створює маленькі ієрархії з відзначення кращих. Але, як зазначає Ф. Перрену жодна з цих ієрархій не є визначальною і лише накопичення цих видів приводить до остаточної (кінцевої) ієрархії. Оцінювання, яке проводиться впродовж навчального року, за ствердженням дослідників (Merle, 1996) виконує роль підготовки до іспиту [22, с.8].

За спостереженнями дослідників 70-80-ті роки минулого століття відзначені як початок періоду трансформувань в освітніх системах, суть яких полягала в наданні навчальному процесу більшої індивідуалізації, новим підходам в оцінюванні шкільної успішності, хоча ще впродовж десятиліття при оцінюванні знань учнів у Франції дотримувалися логіки селекції [22, с. 15].

Ф. Перрену зазначає, що більшість освітніх систем висловлювались за відведення особливої ролі диференційній педагогіці (pédagogie différenciée), яка передбачала індивідуальний підхід в навчанні і оцінюванні здібностей учнів. За спостереженнями науковця головним протиріччям більшості освітніх систем виступало саме оцінювання, його форми і методи проведення. Численні дослідження у галузі оцінювання, на переконання дослідників, сприяли розумінню того, що неможливо покращити або змінити оцінювання без відповідних змін в дидактичній і шкільній системі [22, с.7]. Проте дискусійним залишалося питання ієрархії, відбору, які супроводжували навчальний процес.

Науковці відмічають, що класифікація є необхідною складовою в навчальному процесі, зокрема коли це стосується процесу відбору, який передбачає використання "ієрархії цінностей". За ствердженнями науковців оціночні судження, які виносяться

стосовно роботи учнів, закінчуються завжди тим чи іншим видом відбору, відсіву. Дослідники зауважують, що будь-яке судження (розуміємо як оцінювання, прим. авт.), що винесено про роботу (успіх, досягнення) або особистість є завжди формою відбору [14, с. 74; 15, с.171-180].

Проте, як зазначають прихильники класифікації учнів, класифікація також має багато недоліків та двозначний характер. "Бути 15-тим поміж 30-ти учнів третього класу – це дуже добре, щоб продовжувати своє навчання далі, але це не теж саме, що бути 15-тим серед 30-ти учнів при закінченні навчання в школі" [14, с.74].

Науковці визнають, що рейтингова система оцінок може розвинути суперництво (змагання) серед учнів, яке принижує самих слабких та сприяє тому, що такі учні не вірять в свої сили, не здатні добре вчитися та втрачають інтерес до навчання. На думку дослідників (М. Маршан), іноді така класифікація може нашкодити й сильним учням, у яких постійно формується переоцінка своїх здібностей. З іншого боку, відмовляючись від класифікації, постає питання, чи не будуть тоді вчителі та батьки позбавлені можливості співвіднести та порівнювати оцінки одних учнів з іншими? І, навпаки, порівняння може бути шкідливим для інших учнів [14, с.74].

Прихильники концепції ієрархії, відбору (Ф.Перрену, М.Маршан) стверджують, що класифікація (рейтинг) учнів є засобом вираження (показник) ієрархії (субординації), що є неминучою необхідністю у житті суспільства. Прихильники цієї концепції відмічають, що добре, коли учні у класифікації можуть реально бачити стимул та допомогу у навчанні [14, с. 74].

Проте, Ф.Перрену у своїх наукових працях наголошує, що деякі дослідники, наприклад Уберман (Huberman, 1988) дотримуються думки, що оцінювання не повинно слугувати для утворення будь-яких ієрархій, а повинно визначати рівень знань кожного учня з тим, щоб допомогти йому прогресувати у напрямку накреслених завдань [21, с.11].

На думку деяких науковців (Клод Thélot, 2000 р.) оцінювання переслідує дві мети: відзвітуватися і допомогти прогресувати. Французький науковець розрізняє дві окремі функції оцінювання: "зовнішня функція: зробити систему прозорою і підзвітною для тих, хто зацікавлений (будь-яких перевіряючих, місцевих громад, сімей, учнів, студентів, політиків та ін.), повинна викликати відповідні громадські обговорення, сприяти розвитку здорової конкуренції між підрозділами освіти; внутрішня функція: надання допомоги учням, щоб проаналізувати свої дії для того, щоб покращити свою роботу" [18].

Відомо, що в педагогічній діяльності при визначенні шляхів навчання, ученя з своїми успіхами та труднощами займає головне місце. Отже, при проведенні оцінювання рівня знань учнів необхідно не лише встановлювати, а й враховувати ритм роботи кожного учня [14]. Французький дослідник Шевалар (Chevalard, 1986) зазначав, що оцінювання виконує роль своєрідного регуля-

тора у відносинах між вчителями, батьками, учнями і направлене на попередження неуспішності [6, с.31-59; 21, с.8].

На переконання науковців Меріо (Merio (Merieu), Девелай (Develay), Дюрана (Durrand), Маріамі (Mariami) школа, її діяльність, тенденції більше зосереджені на підготовці учнів до шкільних іспитів ніж до активного життя в суспільстві [21, с.18.].

На думку зарубіжних дослідників, похибкою було б використання вступних іспитів до закладів освіти вищого ступеня (університети, вищі школи), а також проведення іспитів при переході до наступного класу у закладах середньої освіти. Дослідники вважають, що іспити не можуть об'єктивно виявити рівень учня. Невелика кількість питань не дозволяє об'єктивно перевірити все, що засвоїв учень; кожен вчитель має свою власну думку стосовно відповіді, свої методи і критерії; до того ж кількість і складність додаткових запитань залежать від вчителя, що впливає у значній мірі на загальний результат. Головним недоліком іспитів науковці вважають їх нездатність до прогнозу, тобто іспити не дають можливості передбачити подальший розвиток дитини, її досягнення, а лише визначають (контролюють) фактичні знання учнів на даний момент [17, с. 14]. Прогнозування є більш важливим ніж результат, який може змінитися за досить короткий період [1, с. 9].

Однак дослідники Ж.Мейєр (G. Meyer), Ф.Меріо (Ph. Merieu) у своїх наукових доробках висловлюються за відновлення іспитів на окремих ступенях шкільного навчання [15, с.185-186; 17, с.7]. Зокрема Ф.Меріо пропонує впровадити випускні (по закінченню ліцею) іспити нового типу. На переконання науковця необхідно змінити норми оцінювання, встановити нові критерії визначення рівня компетентності учнів, які передбачають виявлення у учнів здатності до дій в складних ситуаціях, вміння приймати правильні рішення, а головне, творчих і особистих здібностей. За словами науковця, зміни в шкільному оцінюванні викличуть зміни всієї шкільної системи, що якнайкраще сприятиме (допоможе) вчителям добре навчати учнів. Іспити повинні перевіряти готовність учнів до життя в суспільстві [15, с.186].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що у Франції в кінці ХХ століття при визначенні рівня навченості школярів перевага надається насамперед компетентнісному підходу. Французькі теоретики, дослідники, педагоги вважають, що такий підхід щодо визначення рівня знань учнів, при присвоєнні дипломів та освітніх кваліфікацій, а також виявлення рівня підготовки учнівської молоді до її майбутнього життя у суспільстві кардинально змінює формування змісту шкільних знань [9]. При цьому середня школа повинна надавати знання ідей і фактів, необхідних для життя та діяльності за умов сучасної культури [11, с.313].

Отже, лише компетентності, як наголошують науковці та міжнародні експерти з проведення моніторингових досліджень успішності школярів, є головними показниками як навченості учнів, що встановлюється лише на основі загально визначених національних освітніх стандартів [10, с.23-25] так і у визначенні подальшого розвитку випускників шкіл, готовності молоді до самостійного життя й соціалізації в суспільстві.

#### Література

1. Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М.: Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология; № 4).
2. Barlow M. L'évaluation scolaire. Décoder son langage / Michel Barlow. – Lyon : Chronique sociale, 1992. – 186 p.
3. Barlow M. Formuler et évaluer ses objectifs en formation / Michel Barlow. – 5- édition. – Lyon : Chronique sociale, 1994 – 176 p.
4. Cardinet J. Pour apprécier le travail des élèves / Jean Cardinet. – [S. l.] : De Boeck, 1986. – 133 p.
5. Cardinet J. Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire / Jean Cardinet. – Neuchâtel, IRDP, Recherches, 1990. – P.90-101
6. Chevalard Y. Vers une analyse didactique des faits d'évaluation / Y. Chevalard // L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? / J.-M. De Ketele. – Bruxelles : De Boeck, 1986. – P. 31 – 59.
7. Dictionnaire de pédagogie / L. Arénilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.P. Roussel. – Paris : Bordas : SEJER, 2004. – 288 p.
8. Evaluation. Le système éducatif public français. Document réalisé à l'attention des professeurs et CPE stagiaires de l'IUFM de l'académie de Créteil – 72 p.;
9. Gal R. Où en est la pédagogie ? / R. Gal. – Paris : [s. n.], 1961. – 161 p.
10. Galbaud D. Le socle commun, nouvelle version / Diane Galbaud // Le Monde de l'éducation. – 2005. – Janvier. – P. 23 – 25.
11. Haby R. Perspective d'une éducation du second degré / R. Haby // L'Education Nationale. – 1963. – № 2.
12. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Juillet 2005 N°2005-079. – [Електронний ресурс]. – 85 p. – Режим доступу: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/acquis\_des\_eleves.pdf>. – Мова фран.
13. Livret scolaire d'évaluation. Apprentissage fondamentaux. Cycle 2. – CDDP Marne. 1992. – 22 p.
14. Marchand F. Evaluation des élèves et conseil de classe / François Marchand. – [S. l.] : Desclu de Brouver, 1996. – P. 68 – 84.
15. Merieu Ph. Ecole ou la guerre civile / Ph. Merieu, M. Guiraud. – Pion : [s. n.], 1997. – 211 p.

15. Merle P. Les recherches sur la notation des élèves / P. Merle // Education & formation. – 1998. – N°53, mars. – P. 7 – 17.
16. Meyer G. Profession enseignant. Evaluer : Pourquoi ? Comment ? / G. Meyer. – Paris : Hachette : Cedex, 1995. – 176 p.
17. Pair C. Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France. – [Электронный ресурс] / C. Pair Octobre 2001. – 60 p. – Режим доступа: <<http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/pairdef.doc>>. – Мова фран.
18. Perrenoud Ph. De quoi la réussite scolaire est-elle faite ? Éducation et recherche, n° 1, 1986. – P. 133 – 160.
19. Perrenoud Ph. Du pilotage partagé au pilotage négocié 2001. – 18 p. téléchargées du site <http://www.unige.ch>.
20. Perrenoud Ph. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. / Philippe Perrenoud. – Paris : De Boeck Universté, 1998. – 219 p.
21. Perrenoud Ph. Touche pas à mon évaluation ! / Philippe Perrenoud // L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages / Ph. Perrenoud. – Bruxelles : De Boeck, 1998. – Chapitre 9. – P. 169 – 186.
22. Veslin O. Corriger des copies / O. Veslin, J. Veslin. – Paris : Hachette, 1992. – 159 p.

В данной публикации сделана попытка освещения проблемы оценивания знаний учеников в контексте доцимологических исследований французских ученых. Акцентировано внимание на сущности оценивания, показано его отличие от обычного контроля, а также выделены факторы, которые оказывают влияние на оценку.

Ключевые слова: оценивание, контроль, оценка, обучение, успеваемость учеников, знания, доцимология.

The attempt to highlight the problem of evaluation of students' knowledge in the context of French scientists' docimological researches has been done in this publication. The main attention is paid to the essence of evaluation, its differences from ordinary control are shown, and the factors that influence the pupil's mark have been distinguished here.

Key words: assessment, monitoring, evaluation, training, students' progress, measurement of knowledge, docimology.