



## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗДІЙСНЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**A** Представлено формувальне оцінювання, метою якого є виявлення потреби у навчанні кожного учня, відслідковування його індивідуальних досягнень, адаптування і корегування освітнього процесу, сприяння розвитку самооцінки і відповідальності за власну навчальну діяльність. Доведено, що ключовим чинником в оцінювальній діяльності формувального характеру постає постійний зворотній зв'язок, який повинен забезпечуватися спеціальним інструментарієм: різноманітними методичними прийомами й засобами.

Зміст статті розкриває актуальність формувального оцінювання в освітньому процесі Нової української школи, аналізує напрями розвитку формувального оцінювання в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних дослідників, окреслює компетентність із оцінювання як професійну компетентність педагогічного працівника.

**Ключові слова:** формувальне оцінювання; підсумкове оцінювання; оцінка для навчання; оцінка навчання; зворотній зв'язок; оцінювальна компетентність; професійна компетентність педагогічного працівника

**S** *Buidina Olena. Actual problems of formative assessment in the system of postgraduate education.*

The article presents the formative assessment, which aims to identify the learning needs of each student, tracking their achievements, adapting and adjusting the educational process, promoting self-esteem and responsibility for their learning activities. It is proved that the key factor in the formative assessment activity is constant feedback, which should be provided by special tools: various methods and tools.

The content of the article reveals the current mode of formative assessment in the educational process of the New Ukrainian School, analyzes the directions of the formative assessment development in the research of domestic and foreign researchers, determines the competence of assessment as a professional competence of a teacher.

**Key words:** formative assessment; final assessment; assessment for learning; assessment learning; feedback; assessment competence; professional competence of a teacher

Буйдіна Олена Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, Україна

*Buidina Olena*, Candidate of Pedagogical Sciences, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: [lbuidina@gmail.com](mailto:lbuidina@gmail.com)

**Актуальність проблеми.** Упровадження в шкільну практику нових Державних стандартів освіти, типових освітніх програм, розроблених на засадах компетентнісного підходу, вимагає критичного переосмислення контрольно-оцінної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. У якості головних об'єктів педагогічних вимірювань розглядаються ключові компетентності й наскрізні вміння, процес розвитку яких має поступальний характер і здійснюється впродовж усього періоду навчання. З огляду на зазначене, актуалізується формувальна функція оцінювання, що передбачає не лише фіксацію отриманих результатів, а й оцінювання та супровід прогресу особистих досягнень школяра. Цей вид оцінювання трактується як формувальне оцінювання.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Розроблення проблеми формувального оцінювання в освітньому процесі вітчизняної школи належить Н. Бакуліній, Б. Бович, Н. Дементієвській, О. Локшиній, О. Онопрієнко, Н. Софій, О. Фідкевич, О. Щербак та ін. Дослідники

надають приклади і рекомендації щодо основних методів формувального оцінювання, розглядають важливі аспекти, які необхідно враховувати у процесі його планування, пропонують до використання на різних етапах уроку розроблені критерії та інструменти [7]. Формувальне оцінювання визначають як інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дозволяє вчителям визначати потреби учнів і відповідним чином адаптувати процес навчання (О. Локшина) [1]; процес відстеження індивідуального просування школярів у процесі навчання з метою своєчасної корекції цього процесу й активного залучення учнів до оцінювання власної діяльності (О. Онопрієнко) [2]; індивідуалізований процес, головна мета якого – підтримка кожного учня та створення мотивації до навчання (О. Фідкевич, Н. Бакуліна) [6].

Попри здобутки, що досягнуті в теорії та педагогічній практиці, формувальне оцінювання в сучасній українській школі залишається новим підходом, тож потребує глибокого і всебічного вивчення. Однак досвід професійної

діяльності у галузі післядипломної педагогічної освіти переконує в тому, що педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти недостатньо обізнані зі специфікою формульованого оцінювання та ефективним застосуванням дидактичного інструментарію для його здійснення.

**Метою статті** є обґрунтування вимог до підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо формування в них мотивації до використання в освітньому процесі формульованого оцінювання. Для досягнення поставленої мети ставимо перед собою такі завдання: розкрити актуальність формульованого оцінювання в освітньому процесі Нової української школи; розглянути напрями розвитку формульованого оцінювання в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних дослідників; окреслити компетентність із оцінювання як професійну компетентність педагогічного працівника.

**Викладення основного матеріалу.** У нормативному полі української системи освіти термін «формульоване оцінювання» вперше з'явився у 2018 р. Зокрема, у Типовій освітній програмі для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти, розробленій під керівництвом О. Савченко, зазначено, що «навчальні досягнення здобувачів у 1–2 класах підлягають вербальному, формульованому оцінюванню»; розкрито мету формульованого оцінювання – відстеження особистісного розвитку учнів, їхнього навчального поступу, процесу здобуття навчального досвіду як основи компетентності для розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учнів; формульоване оцінювання співвіднесення з підсумковим – зіставлення навчальних досягнень здобувачів із конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою; акцентовано увагу на необхідності пошуку ефективних шляхів (методів, інструментів) для відстеження розвитку кожного учня з метою корегування програми і методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини [5, с. 4; 16].

Типові освітні програми для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти, розроблені під керівництвом О. Савченко і Р. Шияна у 2019 р. також акцентують на формульованій характер контрольно-цінної діяльності, спрямованої на підтримку кожного учня та створення мотивації до навчання [16].

У 2020 р. поняття «формульоване оцінювання» зафіксовано в Законі України «Про повну загальну середню освіту», зокрема у ст. 17 «Оцінювання результатів навчання учнів та їх атестація», де формульоване оцінювання визначено як основний вид оцінювання результатів навчання учнів поряд із поточним і підсумковим (тематичним, семестровим, річним), державною підсумковою атестацією та зовнішнім незалежним оцінюванням [4].

В українській педагогічній науці перші дослідження з проблеми формульованого оцінювання належать О. Локшиній. Пояснюючи сутність такого виду оцінювання, автор наполягає на його інтерактивності, що дозволяє вчителям

визначати потреби учнів і відповідним чином адаптувати процес навчання; розкриває погляди зарубіжних учених на характеристики формульованого оцінювання; звертає увагу на альтернативні назви дефініції – формативне, формуюче, формульоване, формаційне, аналітичне оцінювання. Водночас, зважаючи на лексико-граматичні вимоги і традиції української мови та формульований характер зазначеного підходу, О. Локшина обґрунтовує доцільність саме перекладу «формульоване оцінювання» [1].

У західній педагогіці розроблення теорії формульованого оцінювання і вивчення практики його застосування відбувається активніше і не один десяток років.

Учені сходяться на тому, що формульоване оцінювання ґрунтується на положеннях філософії конструктивізму: фокусуванні освітнього процесу навколо учня і залежності будь-якого знання від досвіду і можливості участі учня у конструюванні знання. Водночас, прогнозують зростання ролі такого виду оцінювання в освітньому процесі. Так, у звітах з педагогіки про світові освітні тенденції у викладанні, навчанні та оцінюванні, підготовлених дослідниками Інституту освітніх технологій Відкритого університету, зустрічаємо публікації про «оцінювання для навчання», покликане підтримувати процес навчання за допомогою діагностичного зворотного зв'язку (2012 рік), «динамічне оцінювання», яке фокусується на успішності учня і визначає шляхи подолання поточних труднощів у навчанні кожного (2014 рік), «формульовану аналітику» – процес збирання фактів для додаткової допомоги учням (2016 рік) [13].

Ідеї формульованого оцінювання представлені в низці аналітичних оглядів американських дослідників Ларрі Ейнсворт (Larry Ainsworth), Лаури Грінштейн (Laura Greenstain). У наявних джерелах постійно і неодноразово підкреслюється необхідність розрізняти оцінку для навчання (Assessment for Learning) – формульовану функцію оцінювання, і оцінку навчання (Assessment Learning), остання з яких проводиться з метою класифікації та звітності, а тому часто трактується як підсумкова. Автори наголошують, що в той час, як оцінка навчання є добре відомою і розробленою процедурою, оцінка для навчання вимагає внесення деяких змін не тільки в окремі дії вчителів, а й у їхню ментальність, у нормативну документацію [12].

Інтерес до оцінки для навчання викликаний також працями Садлера (Sadler) (Квінслендський університет, Австралія). Автор у роботах висловлював думку не тільки про формульовану функцію оцінювання для підвищення якості навчання, а й розглядав питання зворотнього зв'язку і самомоніторингу в оцінній діяльності [14].

Названі та інші роботи в галузі оцінювання ініціювали розвідки у Великій Британії, очолили які П. Блек (Paul Black) [3] і Д. Вільям (Dylan Wiliam) [16]. Спираючись на потужну доказову базу, дослідники сформулювали проблеми з оцінювання навчальних досягнень школярів: 1)

методи оцінювання, які використовують шкільні вчителі, неефективні для підвищення мотивації в навчанні; 2) практика бального оцінювання породжує конкуренцію, сповільнюючи особистісне вдосконалення; 3) коментарі до оцінки часто мають негативний відтінок, тож частина учнів схильні вважати, що їм не вистачає «здібностей» і тому вони не можуть учитися. Було вирішено чотири напрями вдосконалення процесу оцінювання: 1) організація опитування, яке допомагало б учням навчатися; 2) написання коментарів-відгуків до виконаної роботи; 3) залучення до оцінювання однолітків і самооцінювання; 4) формувальне використання підсумкових тестів.

За результатами проведених досліджень британські вчені роблять висновок, що жодна з освітніх ініціатив щодо покращення результатів навчання не досягла таких успіхів, як формувальне оцінювання [3].

Групою з питань реформування оцінювання (Assessment Reform Group) розроблено концепцію оцінювання для навчання, теоретичні основи якої зафіксовані в офіційних документах і рекомендаціях для британських шкіл: формувальне оцінювання повинно враховуватись при плануванні уроків; фокусуватись на тому, як учні навчаються; бути центральним компонентом освітнього процесу; розглядатись як ключове професійне вміння вчителя; бути конструктивним і делікатним, оскільки будь-яке оцінювання справляє серйозний емоційний вплив; мотивувати учня; забезпечувати реалізацію навчальних цілей, включати розуміння учнями критеріїв навчання; надавати учням можливість отримувати конструктивну допомогу з боку вчителя для покращання навчальних результатів; розвивати навички учня для самооцінювання, що забезпечить самоуправління власним процесом навчання; вимірювати навчальні досягнення всіх учнів [11].

Зарубіжні дослідники доводять, що формувальне оцінювання – це не просто інструмент чи процес, це сукупність практик для покращення навчання: зворотній зв'язок, що дозволяє усвідомити учням недоліки у навчанні й подолати їх (Harlen, James) [10]; оцінка, яка дозволяє учневі скоротити розрив між очевидним і бажаним (Sadler) [14]; оцінювання освітнього процесу з метою вдосконалення викладання чи навчання; формувальну оцінку негайно використовують для формування нового навчання [там само]; оцінювання буде формувальним тоді, коли факти про навчальні досягнення збираються, інтерпретуються та використовуються вчителями, учнем чи однолітками для прийняття рішень про подальші кроки навчання, які, ймовірно, будуть кращими або ґрунтовнішими, ніж рішення прийняті за відсутності отриманих фактів (Black, William) [16]; оцінка, яка стосується спільної діяльності вчителів і учнів з метою виявлення сильних сторін і діагностики слабких місць, окреслення напрямів для покращення; є джерелом інформації, яку вчителі можуть використовувати в навчальному плануванні, а студенти – для поглиблення своїх розуміння та покращення досягнень [15].

Тож ефективне формувальне оцінювання включає виявлення потреб у навчанні кожного учня, відслідковування їхніх індивідуальних досягнень, адаптацію й корегування освітнього процесу, розвиток самооцінки і відповідальності за власну навчальну діяльність, зворотній зв'язок (відгук).

Ґрунтовні дослідження зворотного зв'язку здійснені Джоном А. Хетті (John A. C. Hattie) (Мельбурнський університет, Австралія) та Грегорі С. Йейтсом (Gregory C. R. Yates) (Університет Південної Австралії). Роль зворотного зв'язку дослідники пояснюють на двох моделях: комп'ютерній відеогрі та GPS-пристрої автомобіліста.

Комп'ютерні ігри надають гравцеві миттєвий зворотній зв'язок щодо завдань, які забезпечують індивідуальні виклики в стимулювальному контексті. Програма відстежує або «знає» минулу історію гравця. Ця інформація використовується для того, щоб наявне (теперішнє) завдання мало інший рівень у порівнянні з попередніми досягненнями – не надто високий і не надто низький. Описана аналогія підкреслює рівень індивідуального поступу особистості, надає розуміння критеріїв успіху: що треба зробити, щоб скоротити розрив між реальним і бажаним (очікуваним).

Другий приклад – це GPS автомобіля. Пристрій інформує про те, де знаходиться водій і активно спрямовує на подальший рух. Пристрій передбачає, що водій знає кінцеву точку руху, а от конкретні знання щодо шляху досягнення до цієї точки в нього відсутні. Зверніть увагу, що GPS не буде нервувати на водія за відхилення, а ввічливо чекатиме його виправних дій, пробачить будь-яку допущену помилку, зберігаючи емоційний стан пацієнта. Аналогія дозволяє зрозуміти основні питання, які лежать в основі успішної реалізації зворотного зв'язку під час взаємодії учня й вчителя [9, с. 44–48].

Як бачимо, зворотній зв'язок не є ізольованою процедурою в класі: він умонтований у послідовність навчальних кроків, які дозволяють вчителю донести до учня, що конкретні результати досяжні. Разом із тим, ефективність зворотного зв'язку залежить і від адекватності переданих учителем інструкцій, характеру поставлених цілей.

Узагальнюючи, Джон А. Хетті та Грегорі С. Йейтс стверджують, що зворотній зв'язок: 1) має бути зрозумілим учню; 2) буде працювати краще за умови, коли критерії успіху заздалегідь відомі учневі, а мета досягнення такого успіху розділяється як учнями, так і викладачем; 3) повинен найкращим чином привертати увагу до задачі з відомою метою і завданнями; 4) повинен залучати учня на поточному і трохи вищому рівні функціонування; 5) повинен спонукати учня докладати зусиль до того, щоб рухатися вперед, переконувати, що абсолютно природно зазнавати труднощів при виконанні важких завдань; 6) сильний, коли в класі панує атмосфера довіри; 7) має відповідати змісту раніше даної інструкції; 8) важливий у середовищі, в якому помилки сприймаються як природна і позитивна частина розвитку і тренування нових навичок; 9) приймає-

тяться і використовується школярами тоді, коли самі вчителі готові адаптувати і коригувати свої методи і пріоритети відповідно до результатів, продемонстрованих учнями [там само, с. 55].

Концепцію зворотного зв'язку (відгуку) розробляв Д. Вільям. Ключові питання концепції: яких результатів потрібно досягти, де учень наразі, як покращити його навчання. Завдання вчителя – зменшити розрив між реальним і запланованим рівнями навчальних досягнень учнів, не забуваючи при цьому, що способи для зменшення цього розриву для різних школярів різні. Д. Вільям пропонує надавати чіткий, виважений відгук, що відповідає навчальним цілям; розмовляти з учнями, щоб з'ясувати рівень засвоєння ними змісту. Гарний відгук, на думку вченого, підкреслює сильні сторони учня, що тому вдається краще чи гірше і чому, яким критеріям успіху відповідає робота, на що звернути увагу, які терміни виконання роботи [16].

Власне, розуміння проблеми формуального оцінювання розглядаємо через такі взаємообумовлені процеси, як накопичення доказів для вчителя і підготовка і надання зворотного зв'язку для учнів та їх батьків про процес і результати навчання. Ми усвідомлюємо важливість самооцінювання і рефлексії, розвитку вмінь планувати індивідуальний освітній маршрут.

Нормативні джерела вказують на те, школа здійснює оцінювання або за системою, визначеною законодавством (12-бальною шкалою), або ж за власною шкалою. Проте остання (власна шкала оцінювання) повинна мати правила переведення в 12-бальну шкалу. Щодо оцінювання за власною системою – то з'являються загрози, що вчитель може в цю систему імплементувати особисті упередження. Зважаючи на зазначене, підтримуємо ідею заміни традиційної бальної шкали оцінювання на оцінювання показників (рівнів) компетентностей, які визначені Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та державними стандартами освіти. Усе це диктує посилення уваги до розвитку оцінювальної компетентності педагога.

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (проект) оцінювальну компетентність визначає як професійну компетентність учителя за трудовою дією. Розвиток останньої, на нашу думку, може залежати від глибини усвідомлення педагогом ролі оцінювання в освітньому процесі, розуміння ролі батьків в оцінюванні навчання учня, самооцінювання вчителем власної оцінної діяльності, застосування різних прийомів формуального оцінювання навчальних досягнень учнів, дотримання вчителем встановлених або розроблених спільно з учнями критеріїв під час здійснення оцінювання, розвитку в учнів умінь до самооцінювання та самомотивації тощо.

Як бачимо, окреслюються межі одного з напрямів розвитку теорії і практики формуального оцінювання – підвищення кваліфікації вчителя щодо формування в них

мотивації до використання такого виду оцінювання як формувальне.

**Висновки.** Становлення і розвиток Нової української школи – надзвичайно ємне завдання, яке потребує величезної кількості ресурсів, готових напрацювань та відлагодженої системи. Реалізація формуального оцінювання в початковій школі відбувається вже зараз. Водночас актуалізується завдання щодо пілотування нових підходів у базовій середній і старшій профільній школі, запровадження компетентнісного оцінювання та оновлених критеріїв оцінювання компетентностей здобувачів.

**Перспективи подальших розвідок** убачаємо в спрямуванні на вирішення завдань, які поставили перед післядипломною педагогічною освітою: 1) усвідомлення ролі формуального оцінювання в умовах оновлення змісту освіти на компетентнісних засадах; 2) опрацювання інструментів формуального оцінювання, осмислення їх ролі на різних етапах навчальної діяльності; 3) розроблення навчальних матеріалів із використанням інструментів формуального оцінювання, планування формуального оцінювання в школі.

#### Список використаних джерел

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. Київ : Богданова А.М., 2009. 404 с.
2. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. Український педагогічний журнал. 2016. № 4. С. 36–42.
3. Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл, Дилан Уильям. Работа внутри чёрного ящика. Оценивание аудиторного обучения. Фи Дельта Канна. 2004. Т. 86, № 1. С. 9–21. URL: <https://cutt.ly/TukFntL>.
4. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?find=1&text>.
5. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272. URL: <https://cutt.ly/zhuEBUw>.
6. Фідкевич О., Бакуліна Н. НУШ. Теорія і практика формуального оцінювання у 1-2 класах : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2020. 63 с.
7. Формувальне оцінювання: означення, техніки і інструменти : [блог] : україн. версія. URL: <https://formativeasua.blogspot.com/>.
8. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2014. 136 с.
9. Applying science of learning in education. Infusing psychological science into the curriculum. 2014. P. 45–59. URL: <https://cutt.ly/ehtZRuN>
10. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. 1997. URL: <https://cutt.ly/EuPC19G>
11. Assessment for Learning: 10 research-based principles to guide classroom practice. Assessment Reform Group. 2002. URL: <https://cutt.ly/KhtZyoz>
12. Greenstein L. What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment. Alexandria, VA: ASCD, 2010. 194 p. URL: <https://cutt.ly/8hitm5l>
13. Pioneering teaching innovation through technology enhanced learning. URL: <https://iet.open.ac.uk/>.
14. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional strategies. Instructional Science. 1989. Vol. 18. P. 119–144. URL: <https://cutt.ly/3htL3Xk>
15. Seven1 Strategies of Assessment for Learning, 2nd Edition. Jan Chappuis, Pearson Assessment Training Institute. 2015. URL: <https://cutt.ly/AhtZo8T>
16. Wiliam, D. Assessment: The bridge between teaching and learning. Voices from the Middle. 2013. No 21 (2). P. 15–20. National Council of Teachers of English. URL: <https://cutt.ly/ohtZdix>

#### References

1. Lokshyna, O. I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.). [The content of school education in the European Union: theory and practice (second half of XX - early XXI century).]: monohrafiia. Kyiv: Bohdanova A.M. [in Ukrainian].

2. Onopriienko, O. V. (2016). Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv: sutnist i metodyka zdiisnennia [Formative assessment of students' academic achievements: the essence and methods of implementation]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal* [Ukrainian pedagogical journal], 4, 36-42 [in Ukrainian].
3. Pol, Blek, Kristina, Kherrison, Kler, Li, Betan, Marshall, Dilan, Uiliam. (2004). Rabota vnutri chernogo iashchika. Otcenivanie auditornogo obuchenii [Working inside a black box. Assessment of classroom learning]. *Fi Delta Kappa*, 86, 1, 9-21. Retrieved from <https://cutt.ly/TukFntL> [in Russian].
4. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [On complete general secondary education]: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-ІKh. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?find=1&text> [in Ukrainian].
5. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. [A typical educational program developed under the guidance of Savchenko O. Ya.]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.10.2019 roku № 1272. Retrieved from <https://cutt.ly/zhuEBUw> [in Ukrainian].
6. Fidkevych, O., Bakulina, N. (2020). NUSH. Teoriia i praktyka formuvalnogo otsiniuvannia u 1-2 klasakh [NUSH. Theory and practice of formative assessment in grades 1-2]: navch.-metod. posib. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
7. Formuvalne otsiniuvannia: oznachennia, tekhniki i instrumenty [Formative assessment: definitions, techniques and tools]: [bloh]: ukrain. versia. Retrieved from <https://formativeasua.blogspot.com/> [in Ukrainian].
8. Shcherbak, O. I., Sofii, N. Z., & Bovych, B. Yu. (2014). Teoriia i praktyka otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen [Theory and practice of assessment of educational achievements]: navch.-metod. posib. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [in Ukrainian].
9. Applying science of learning in education. (2014). Infusing psychological science into the curriculum, 45-59. Retrieved from <https://cutt.ly/ehtZRuN>
10. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. (1997). Retrieved from <https://cutt.ly/EuPCl9G>
11. Assessment for Learning: 10 research-based principles to guide classroom practice. (2002). Assessment Reform Group, 2002. Retrieved from <https://cutt.ly/KhtZyoz>
12. Greenstein, L. (2010). What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment. Alexandria, VA: ASCD. Retrieved from <https://cutt.ly/8hitm5l>
13. Pioneering teaching innovation through technology enhanced learning. Retrieved from <https://iet.open.ac.uk/>.
14. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional strategies. *Instructional Science*, 18, 119-144. Retrieved from <https://cutt.ly/3htL3Xk>
15. Seven1 Strategies of Assessment for Learning, 2nd Edition. Jan Chappuis, Pearson Assessment Training Institute. (2015). Retrieved from <https://cutt.ly/AhtZo8T>
16. Wiliam, D. Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*. 2013. No 21 (2). P. 15–20. National Council of Teachers of English. URL: <https://cutt.ly/ohtZdix>

*Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 09.11.2020*