

Пермякова О. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

РОЗДІЛ 5

ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ДОСИМОЛОГІЇ ТА ПРАКТИКА ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ УЧНІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ШКОЛІ

5.1. Історія дослідження оцінювання знань у Франції

У Франції дослідженням проблеми оцінювання знань учнів та проведенню моніторингу якості знань в навчальних закладах приділяється значна увага. Питання вимірювання знань учнів знайшли відображення в працях педагогів – дослідників Ф. Мерьо, А. Буске, І. Аберно, П. Жувансо, Ф. Перрену та ін.

Французькі науковці та дослідники А. Валлон, Р. Галь, А. Легран, А. Леон, А. П'єрон, М. Решлен, Ж. Левассер, Ж. Мейєр, Ж.-П. Каверні та Ж. Нуазе та ін. вважаються визнаними розробниками концептуальних і практичних засад оцінювання успішності учнів.

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» (Barlow 1994:1).

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 (Dictionnaire de pédagogie 2004: 126).

За визначенням французького педагогічного словника оцінювати – «це винести правильне судження на результат дії. Оцінювання за своєю природою є нормативним» (Dictionnaire de pédagogie 2004: 126). Підтвердженням цього є проведення оцінювання знань учнів на основі розроблених державних стандартів.

Аналіз наукових джерел свідчить (Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école? 2005), 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 (Meyer 1995: 25).

За їх твердженням, оцінювання направлене 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 (Meyer 1995: 25).

Зауважимо, що у Франції існує окрема галузь педагогічної науки – досимологія («docimologie») – наука про контроль знань, оцінку, оцінювання успішності учнів (Dictionnaire de pédagogie 2004: 82), перші паростки її формування відносяться на початок ХХ століття. Термін «досимологія» має грецьке походження

(«*dokimé*», 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 (*l'INOP*) (*Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?* 2005: 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» (*Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?* 2005: 10).

Проблема перевірки і оцінки знань є багатогранною, її вивчали дослідники О. Веслен, Ж. Веслен (*Veslin 1992*), Ж. Кардіне (*Cardinet 1986*), Ф. Перрену (*Perrenoud 1986*), Ж. Мейєр (*Meyer 1995*) та ін. у самих різноманітних аспектах.

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 (*Merle 1998*).

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 як 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 ствердженнями 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) (Dictionnaire de pédagogie 2004).

5.2. Сучасні дослідження французьких науковців у галузі досимології

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 Пігмаліона»): з самого початку виносяться позитивні відгуки про роботу учня, вчитель передбачає гарні результати і це впливає на остаточне судження про учня, його роботу (Dictionnaire de pédagogie 2004: 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 (Dictionnaire

de pédagogie 2004: 83; Marchand 1996: 309; Perrenoud 1998).

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 щойно засвоїв (Dictionnaire de pédagogie 2004: 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. Meirieu), 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 (Dictionnaire de pédagogie 2004: 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 (Dictionnaire de pédagogie 2004: 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. Мейєр 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) відноситься 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 (Meyer 1995: 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 (Barlow 1992).

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 (Evaluation. Le système éducatif public français. Document réalisé à l'attention des professeurs et CPE stagiaires de l'IUFM de l'académie de Créteil).

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 (Evaluation. Le système éducatif public français. Document réalisé à l'attention des professeurs et CPE stagiaires de l'IUFM de l'académie de Créteil). 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 направлене 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» (Perrenoud 1998: 6).

На думку вченого, постійне спостереження за навчальним

процесом, яке здійснюється через оцінювання, насамперед, має допомогти учневі в навчанні (Perrenoud 1998: 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 здійснюється 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 (Perrenoud 1998: 20).

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 (Perrenoud 1998: 15).

Ф. Перрену зазначає, що більшість освітніх систем висловлювались за відведення особливої ролі диференційній педагогіці (*pedagogie 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 (Perrenoud 1998: 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 (Marchand 1996: 74; Merieu 1997: 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» (Marchand 1996: 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 співвідносити та порівнювати оцінки одних учнів з іншими? І, навпаки, порівняння може бути шкідливим для інших учнів (Marchand 1996: 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 (Marchand 1996: 24).

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 (Perrenoud 1986: 11).

На думку деяких науковців (Thélot 2000) 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» (Paig 2001).

Відомо, що в педагогічній діяльності при визначенні шляхів навчання, учень 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 (Marchand 1996: 74).

Французький дослідник Шевалар (Chevalard, 1986) зазначав, що оцінювання виконує роль своєрідного регулятора у відносинах між вчителями, батьками, учнями і направлене на попередження неуспішності (Chevalard 1986: 31-59; Perrenoud 1998: 8).

На переконання науковців Меріо (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 (Perrenoud 1998: 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 (Meyer 1995: 14). Прогнозування є більш важливим ніж результат, який може змінитися за досить короткий період [1, с. Полонский 1981: 9).

Однак дослідники Ж. Мейєр (G. Meyer), Ф. Меріо (Ph. Merieau) у своїх наукових доробках висловлюються за відновлення іспитів на окремих ступенях шкільного навчання (Merieau 1995: 185-186).

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 (Merieau 1997: 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 (Gal 1961). При цьому середня школа повинна надавати знання ідей і фактів, необхідних для життя та діяльності за умов сучасної

культури (Naby 1963; Merieu 1997).

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 (Galbaud 2005: 23-25), так і у визначенні подальшого розвитку випускників шкіл, готовності молоді до самостійного життя й соціалізації в суспільстві.

До середини 50-х років минулого століття, як свідчить аналіз наукових джерел (Послтвейт Т. Невілл 2003; Dictionnaire de pédagogie 2004), оцінювання в Європі практично ніхто не проводив на масштабному рівні. Запровадження оцінювання в європейських країнах розпочалося з проведенням ґрунтовних освітніх реформ Послтвейт Т. Невілл 2003: 19; Dictionnaire de pédagogie 2004: 125).

У Франції оцінювання стало широко використовуватися у розвиваючій педагогіці, дошкільній та початковій освіті починаючи з 1970 року. Відтепер мова не йшла лише про оцінювання знань і навичок та відношення до навчання, постала необхідність у нових формах оцінювання згідно з визначеними завданнями і з використанням нових засобів. Поступово почали розрізняти оцінювання «нормативне» («*sommative*» – сумативне, підсумкове), яке спрямоване на результати учнівських груп згідно з виконаними програмами і оцінювання «формативне» («*formative*»), яке передбачає аналіз складних ситуацій, навчальних заходів і різноманітних освітніх процесів. Таке оцінювання направлене не лише на визначення рівня знань, а більше на досягнення поставленої мети; має постійний характер і є невід’ємною складовою в педагогічній практиці (Dictionnaire de pédagogie 2004: 126).

5.3. Основні положення щодо оцінювання знань учнів

Ми пропонуємо розгляд тих основних положень щодо оцінювання знань учнів та їх висвітлення на державному рівні, на

які наголошує Дирекція програмування та розвитку (DPD) Міністерства національної освіти Франції.

Постійне (тривале) оцінювання («évaluation continue») – оцінювання, що здійснюється впродовж усього періоду навчання. Весь навчальний курс розподілений на окремі чітко визначені розділи, після кожного з цих розділів проводиться письмовий контроль. Перевірка проводиться індивідуально або в групах. Метою такого контролю є виявлення рівня засвоєння матеріалу, що вивчався, а також прогалин в засвоєнні вивченого матеріалу та найбільш частих помилок, що допускають учні при виконанні тестових завдань оцінювання. Такий вид оцінювання має формативний характер, тобто є формативним оцінюванням.

Зрозуміло, що лише добре засвоєний матеріал дає можливість тим, хто навчається гармонійно розвиватися. Відставання учнів у навчанні є результатом того, що навчальний матеріал засвоєно недостатньо. Отже, тривале (постійне) оцінювання («évaluation continue») дає можливість не лише швидко виявити в чому полягають проблеми відставання учнів, а головне, сприяють попередженню накопичення цих прогалин в знаннях та відставання в цілому. Головне завдання правильного проведення такого оцінювання – це аналіз помилок учня з обов'язковим відображенням його послідовного розвитку в навчанні, аналіз та порівняння.

В освітній системі Франції існує три основних види оцінювання. Перед поданням характеристики цих видів оцінювання, зупинимось на деяких історичних моментах та теоріях виникнення концепцій оцінювання.

Уперше поняття формативне та нормативне оцінювання з'явилося у 1967 році у Сполучних Штатах Америки. М.Скрівен розробив концепцію підсумкового або сумарного оцінювання. Згідно з цією концепцією, підсумкове оцінювання направлене на виявлення тих змін, які відбулися в ході навчального процесу та відносно зовнішніх факторів. Головний акцент робився на те, що «кінцеве або підсумкове оцінювання складається з сукупної оцінки набутих змін в процесі навчання, є визначальною мірою і

ця оцінка повинна бути відповідною до навчального процесу» (Meyer 1995: 18).

М. Скрівен також вивів концепцію формативного або внутрішнього оцінювання. Згідно з якою, формативне оцінювання, повинно за своїм призначенням контролювати правильність вибраного вчителем шляху та перевіряти чи учень встигає на кожному етапі навчання, а також щоб виконання відповідних завдань супроводжувалось отриманням учнем проміжних числених оцінок (Meyer 1995: 27).

Формативне оцінювання проводиться в процесі навчання і спрямовано на сам навчальний процес. Метою тих, хто відповідає за направленість цього процесу, покращення та успішне завершення його є загальна оцінка змін, які відбулися під час цього навчального процесу. «Таке оцінювання складається з глобальної оцінки або з декількох окремих оцінок, які відображають зміни знань в процесі навчання і які виставлені тими, хто відповідає за проведення навчального процесу, покращує та спрямовує його та доводить до успішного завершення» (Meyer 1995: 27).

Починаючи з 1970 року, в колах західних педагогів – дослідників ведуться різноманітні, численні дослідження та розробки видів оцінювання. Зупинимось на концепції оцінювання Б. Блума, яка проаналізована Ж. Мейєром. Згідно його теорії, існують такі види оцінювання: формативне, нормативне та діагностичне. За цією концепцією, формативне оцінювання – це такий вид оцінювання, що підтримує урок. Такий вид оцінювання застосовується для того, щоб дати можливість учню попередити свої помилки та запобігти невдач перед тим, як він підійде до кумулятивного моменту. Формативне оцінювання дає повну інформацію, яка необхідна як для вчителя так і для самого учня, щоб вияснити чи досягнуті заплановані завдання і чи сприяє сам навчальний процес розвитку учня. На думку Б. Блума, таке формативне оцінювання не «судить» учня і не вказує на його позицію серед інших учнів. Воно лише порівнює його досягнення з тими, що він мав до цього моменту (Meyer 1995: 27).

Ж. Мейєр зазначає, що згідно теорії Б. Блума, види оцінювання повинні розрізнятися згідно своїх завдань, а також і своїми характеристиками та застосуванням, відношенням (ставленням) до нього. Таким чином, формативне оцінювання має пізнавальний (навчальний) характер і таке оцінювання не направлене на визначення місця учня серед інших, воно порівнює результати його успішності з тими, що були напередодні вивчення того чи іншого матеріалу, або на початку курсу навчання (Meyer 1995: 27).

У Франції вперше поняття «формативне оцінювання» з'явилося у 1978 році (Pair 2001).

Діагностичне оцінювання передбачає відносний (позиційний) характер, визначає рівень засвоєння знань. Такий вид оцінювання має місце як на початку навчання, так і впродовж його. Підсумкове оцінювання, за визначенням Б. Блума, слугує насамперед для класифікації, сертифікації або визначенню рівня знань кожного окремого учня (Meyer 1995: 27).

Підсумкове оцінювання встановлює чи досягнута поставлена мета, також направлене на порівняння результатів учнівської успішності між собою. Тоді як формативне оцінювання проводиться наприкінці вивчення окремих розділів навчальної дисципліни, підсумкове оцінювання об'єднує декілька таких розділів, блоків з цієї дисципліни і проводиться як підсумок.

Науковець підкреслює, що ці види оцінювання відрізняються, перш за все, вибором поставлених завдань, труднощами самих завдань та тестовими запитаннями, до того ж вони відрізняються в підходах до виставлення оцінок та обробкою результатів, які є відображенням проведення цього оцінювання. Мета сумарного (нормативного) оцінювання, за теорією Б. Блума, – це аттестація розвитку кожного учня. Цей вид оцінювання вказує на рівень знань, якого досягнув учень, на його місце в порівнянні з іншими учнями класу. Тоді як формативне оцінювання проводиться під час вивчення кожного параграфу, окремого підрозділу, нормативне оцінювання, за твердженням Б. Блума, може об'єднувати декілька тем, розділів тощо.

Щодо діагностичного оцінювання, то такий вид оцінювання дає можливість виявити сильні та слабкі моменти в навчанні учнів як на початку так і на протязі всього періоду навчання. Проведення такого оцінювання необхідно для того, щоб вчасно виявити кому з учнів необхідно надати допомогу, кого треба підтримати в необхідний момент, а також для того, щоб вчитель міг правильно та ефективно спланувати свою подальшу роботу з учнями (Meurer 1995: 27).

Звернемося до вчення Ж. де Ландшеєре про теорію оцінювання та його призначення, яка була розроблена у 1976. Згідно цієї концепції зберігається відмінність між нормативним та формативним видами оцінювання, що була визначена в працях Б. Блума. Основним завданням формативного оцінювання є виявлення, чому та де у учня виникають труднощі в навчальному процесі та як йому допомогти подолати ці труднощі. При такій формі оцінювання сама оцінка, а тим більше «підрахунки» (результати) не виступають основними показниками. Головним тут є процес відтворення інформації для учня та вчителя. В силу своєї діагностичної природи, формативне оцінювання підрозуміває корегуючий акт (виправлення), без якого, до того ж, не існує справжнього навчання (Meurer 1995: 27).

Формативне (формувальне) оцінювання постійно сприяє розвитку учня, допомагає йому проявити всі свої розумові здібності, стимулює його в навчанні, виявляє можливі труднощі в навчанні, а також його сильні сторони. А при нормативному оцінюванні виявляється рівень знань учня відносно його однокласників або згідно програми, робиться підсумок його успішності. Формативне оцінювання спрямоване на конкретного учня. Згідно з теорією М. Барлова, формативне оцінювання є більш поширеним, воно оцінює особистість учня в усіх аспектах: шкільне життя, манера працювати і т.п., а не тільки результати його роботи. Формативне оцінювання не намагається «зондувати корні», а має на меті допомогти учневі самому проаналізувати ситуації, положення його справ, іноді і за допомогою батьків. Таке оцінювання не є вердиктом. Воно виступає на перший план тоді,

коли необхідно підбадьорити або стимулювати учня. Наприклад: «Чудово, Еманюель. Цей триместр показав на що ти здібний!» (Barlow 1994: 102).

На думку М. Барлова, формативне оцінювання є своєрідним діалогом учителя з учнем. Дуже вдале порівняння вчителя з лікарем: «Вчитель нагадує лікаря, який добре знає, що медикаменти не мають магічного ефекту. Вони повинні відповідати темпераменту кожного пацієнта і не можуть йоговилікувати без його на те бажання» (Barlow 1994: 103). Так само і учень повинен мати бажання підняти свій рівень знань, покращити результати свого навчання. А роль вчителя полягає в тому, щоб достатньо ефективно проводити навчальний процес, спрямовувати та стимулювати роботу учня, допомогти йому правильно вибрати свій шлях у навчанні, підібрати найбільш результативні методи роботи з тим чи іншим учнем (Legrand 1997: 2).

Для того, щоб зрозуміти функції формативного оцінювання, доречно звернутися ще раз до визначення та характеристики цього виду оцінювання, яке надає М. Барлов у своїх численних працях, які присвячені важливому аспекту педагогічної діяльності – оцінювання. Науковець зауважує, що оцінювання постійно «супроводжує» учня в його навчанні, є постійним засобом вимірювання його успішності, відображенням його роботи впродовж усього навчання від початку і до кінцевого етапу (Barlow 1994: 32).

Згідно такої концепції, цей вид оцінювання розглядається як діалог, де «фразою та манерою тону намагаються вказати учневі на ті моменти, які допомагають йому покращити свої досягнення» (Barlow 1994: 103).

Отже, завдяки формативному (формувальному) оцінюванню учень може сам орієнтуватися в навчальному процесі, визначати свій розвиток, самостійно оцінювати свою роботу. За ствердженнями французьких педагогів, виникнення формативного оцінювання «...є насправді вершиною досягнень в педагогіці» (Meyer 1995: 17).

Формативне (формувальне) оцінювання. За визначенням науковців (К. Тагліант, Ж. Мейер) формативне оцінювання – це

поєднання 3-х типів оцінювання: початкове, постійне та підсумкове (Meyer 1995: 23; Tagliante 1991: 13).

Мета такого оцінювання полягає у сприянні навчанню дитини. Таке оцінювання покликане допомогти учневі в його навчанні, підтримати і розвинути його компетенції. При проведенні формативного оцінювання отримані результати дають можливість кожному визначити свою роль в тандемі вчитель/учитель. Як зауважає французький дослідник Крістін Тагліант, вчитель за допомогою оцінювання виявляє рівень знань учнів і визначає слабкі і сильні моменти в роботі учнів, а учні бачать свій рівень, своє положення на рівні класу, до того ж вони повинні добре розуміти, на що необхідно звернути увагу в навчанні, направити свої зусилля (Tagliante 1991: 13).

Для кожного учасника навчального процесу оцінювання повинно бути допомогою і опорою. Оцінювання не повинно бути санкцією, воно повинно бути засобом, яким користуються під час навчання, який допомагає визначити шлях для досягнення поставленої мети (Cajnac'h 1987).

Ф. Перрену стверджує, що формативне оцінювання – це оцінювання, яке допомагає учневі у навчанні, а для вчителя формативне оцінювання є також необхідним засобом в організації навчального процесу.

Навчання ніколи не є простим, воно відбувається методом спроб та помилок, припущень, поверненням назад в минуле і водночас передбачає очікування результату. Особистість буде вчитися краще лише при умові, якщо вона (особистість) бачить зворотній результат своєї роботи, коли є регулювання навчального процесу під різними формами: виявлення помилок, припущення, додаткове роз'яснення, врахування базових моментів, а будь-який вид роботи повинен бути завершеним, тобто передбачається наявність виконаного завдання, до того ж у учнів повинна бути впевненість у собі.

На переконання Ф. Перрену формативне оцінювання повинно відповідати потребам учнів і в жодному випадку не повинно відповідати стереотипам, які регулюють сертифікаційне оцінювання. Вихідним пунктом для оцінки знань (умінь, навичок) традиційно вважається визначення кінцевих і проміжних

результатів, які мають досягнути учні в своєму розвитку (Perrenoud 1998: 2).

Формуюче оцінювання (*formatrice*). У результаті проведення такого оцінювання у учня з'являється можливість зрозуміти над чим йому ще необхідно попрацювати, на що звернути увагу і в деякій мірі це дозволяє відкорегувати його діяльність (навчання) згідно визначених завдань самим учнем та відповідно до його особистих потреб (Perrenoud 1998).

При проведенні нормативного оцінювання, за теорією Ж. де Ландшеера, враховують результат, що отриманий після проведення та виконання класичного тесту. Цей результат розглядають згідно статистичних даних: які досягнення учня в порівнянні з іншими учнями, яка відповідність нормативним показникам (*L'éducation nationale mal notée par l'OCDE 2001*).

Нормативне оцінювання – це оцінювання, при якому учень порівнюється з іншими учнями або відносно зовнішніх факторів (програм): він є на рівні класу, він добре встигає (кращий відносно інших), чи цей учень належить до розряду тих дітей, які вчаться слабо.

Оцінювання може носити і негативний характер, коли увага приділяється оцінкам або замість того, щоб оцінювати знання та досягнення, результати роботи учня, оцінювання направлене на підрахування помилок, які допустив учень. Крім того, таке традиційне оцінювання є майже завжди підсумковим, тобто воно має місце в той момент, коли учень вже не може виправити свої помилки (контрольна робота і кінець триместру).

Згідно зі трактуваннями вчених, формативне оцінювання є по суті освітнім, воно зорієнтовано на учня, на його потреби. Адже воно існує не тільки для вчителя. У повсякденному житті класа, протягом трьох триместрів навчання вчитель виконує роль контролера: він перевіряє та контролює як учні засвоїли те, що вони повинні були засвоїти. Це визначається балами або взагалі зауваженнями вчителя (Meयर 1995: 27).

Кожний з цих видів оцінювання має особливості. Ж. Мейєр пропонує відновити існування тих відмінностей, які були характерними при розмежуванні (з 1968 року) таких понять як нормативне (сумативне, сертифікаційне) та формативне

оцінювання, наголошуючи, що відмінність між ними поступово зникає і трансформується в педагогічне кредо (догмат) (Meyer 1995: 29).

Порівнюючи види оцінювання, французькі науковці відмічають, що «якою б не була мета нормативного (сумарного) або формативного (формуваального) оцінювання – вони однакові за своєю суттю: направлені на покращення навчання. Ці два види оцінювання відрізняються один від другого лише «концептуально та теоретично, але не функціонально» (Meyer 1995: 16).

5.4. Основні види оцінювання знань. Порівняльна характеристика

Три основних види оцінювання, на яких ми зупинилися в своєму дослідженні є різними за своєю метою. Оцінювання масове (загальне), що проводиться на початку циклу, має *діагностичний* характер. Оцінювання, яке проводиться у класі, має *формативний* характер, але воно також веде до орієнтації, яка вимагає прогнозу. Дипломи є завершенням підсумкового оцінювання, яке є *сумативним* (Meyer 1995: 34-35).

Ми розглянули лише декілька концепцій оцінювання рівня знань учнів і завдяки чому мали можливість порівняти характеристики формативного та нормативного оцінювання. Результати нашого порівняння можна представити у вигляді таблиці.

Французькі науковці виділяють також наступні види оцінювання знань учнів:

– *контрольне* оцінювання («évaluation contrôle»), при якому вчитель визначає рівень знань учня за допомогою оцінки; оцінка виставляється за відповідь на уроці, за виконану роботу, за домашнє завдання;

– *атестаційне* оцінювання («qualifiante») або сертифікативне («certificative»); такий вид оцінювання знань учнів має місце при проведенні екзаменів, конкурсів (Levasseur 2002: 2).

Порівняльна характеристика видів оцінювання

	Формативне оцінювання	Нормативне оцінювання
Функції	Допомогти учню в навчанні	Перевірка засвоєного учнем матеріалу
Теоретичне визначення	Внутрішнє Багатоаспектне Динаміка Комунікативність	Зовнішнє Моноаспектне Чітка відповідність зовнішнім нормам Статистика Інформативність
Завдання	Збалансування	Відбір
Головні особи	Учні	Учитель/учні
Засоби	Всі складові навчального процесу, що сприяють стимулюванню, створенню та розвитку пізнавального процесу	Оцінки, букви, середнє арифметичне результатів. Подвійний: знає/не знає; так/ні; 1/0, якщо нормативним є очікуваний показник: 80%, 100%
Об'єкти	Всі засоби, що сприяють розвитку компетенції учня	Показники компетенції
Оцінює особу	Згідно її самої Майже постійно Чітко, прозоро (критерії пояснюються) Виховне (має на меті чомусь навчити) Реальна допомога, підтримка сприяння Спрямоване на процес (як учень орієнтується в навчанні) Діагностика (сильні моменти та труднощі з якими зустрічається учень) Соціальний аспект (діалог між тим, хто навчає і тим, хто навчається)	Згідно зовнішніх норм та відносно інших Підсумково Не прозоро Проста констатація факту Спрямоване на результат Прогнозування Індивідуальний аспект

*Джерело: (Barlow 1992).

Ці види оцінювання є необхідними при винесенні рішення про майбутнє учня: при переведенні з класу в клас (на вищий ступень шкільного навчання), при професійній орієнтації та при визначенні його кваліфікаційного рівня. Хоча сертифікативне або атестаційне («certificative», «qualificative») оцінювання і є важливим у шкільній системі, але воно не відноситься до компетенції Дирекції програмування та розвитку (DPD). Оцінювання діагностичне та підсумкове є компетенцією DPD.

5.5. Оцінювання крізь призму освітньої політики та освітньої системи Франції

У законі про освіту визначено напрями проведення оцінювання:

- учні та студенти: здійснюється в класі, в раді класу (прогноз з метою подальшої орієнтації); іспити або інші види видачі дипломів;
- персонал: при прийомі на роботу, підвищення професійного рівня, кар'єрне зростання.
- заклади: школи, навчальні шкільні заклади та заклади університетської освіти, служби департаментів, академічні та адміністративні органи.
- національна система освіти: різні аспекти функціонування – освітня практика, досвід, інновації, політика, реформи; оцінювання проводиться, коли необхідно визначити результативність діяльності (як співвідносяться результати з діяльністю), ефективність затрат (співвідношення діяльності з витратами), продуктивність (представлення результатів за вартістю) (*Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?* 2005).

Науковці зазначають, що діяльність вчителя при здійсненні оцінювання залежить також від його психологічного стану, в якому він працює та від його досвіду роботи. Це в основному стосується тих французьких вчителів, які не мають достатньої психо-педагогічної та досимологічної підготовки та в результаті чого не володіють методами спостереження аналізу,

програмування (прогнозування) та стандартизації (Marchand 1996: 68-84).

Французькі науковці Менга і Дюрю-Белла у 1988 р. започатковують низку дослідницьких робіт щодо ефективності діяльності шкіл, а згодом і вчителів, типу «подача – кінцевий результат». В основі цих досліджень лежав науковий підхід до визначення кінцевих результатів учнівської успішності, зокрема виявлення факторів, які впливають на неї. Науковці виявили існування певного ефекту (наслідку), який властивий навчальному закладу на відтворення соціальних нерівностей школою. Мета таких досліджень полягала в тому, щоб порівняти набуті знання за час навчання дітей різних соціальних категорій, їхні оцінки та орієнтацію в кінці 3-го класу коледжу. Порівняння поточних оцінок та результатів національного оцінювання вказало на існування соціальних нерівностей: діти сприятливих категорій населення мають кращі показники з проведеного оцінювання на противагу дітям з несприятливих категорій. Інакше кажучи, учні несприятливих соціальних категорій зазнають більше селекційного відбору в найбільш популярних коледжах. Отже, на думку авторів, «ефект наслідку» пов'язаний в більшій мірі з соціальним забарвленням, тобто з соціальними характеристиками дітей, яких ці коледжі приймають (Duru-Bellat 2004: 39).

Французькі дослідники (Ж.-Л. Деруе, К. Пер) зазначають, що оцінювання є соціальним фактором, яке недостатньо вивчено з точки зору науки і потребує подальшого наукового підходу у контексті з сучасними вимогами освітніх систем (Pair).

Зауважимо, що розвиток діяльності з оцінювання роботи навчальних закладів, успішності учнів, освітньої політики є обов'язковою складовою освітньої системи, а «... відзвітувати, представити результати діяльності шкільної системи – є відносно новим феноменом в освіті» (Kogan, 1996), ... темою досліджень в освітній галузі, одним з найважливіших питань сьогодення, яке викликає ряд дискусій» (Derouet 2003; Perrenoud 1998: 8).

У нормативних документах Міністерства освіти Франції (Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche 2001; Circulaire № 99-104 1999: 2) наголошується,

що серед інших видів педагогічної діяльності, оцінювання повинно займати основне місце у практиці шкільного життя. Оцінювання дає можливість слідкувати, спостерігати за учнем у процесі навчання, бачити його роботу на кожному з етапів та своєчасно запобігати відставанню, використовуючи необхідні педагогічні засоби з тим, щоб надати допомогу учню, підтримати його в разі необхідності, або покращити його роботу.

З аналізу спеціальної літератури видно, що у Франції проблемам шкільництва, зокрема оцінюванню приділяють значну увагу не лише державні органи управління освітою, а й політичні лідери, які наголошують, що в умовах демократії мета оцінювання полягає у звітності. У своїй доповіді на засіданні Вищої Ради з оцінювання міністр освіти заявив, що завданням Ради є «... зробити інформацію про школу незалежною та прозорою, і тим самим сприяти залученню громадськості до дискусій про якість освіти». У доповіді було наголошено, що згідно указу «Про оцінювання» від 22 січня 1990 року «Оцінювання є вимогою демократії і повинно надати суспільству інформацію та об'єктивні оцінки, які дозволять краще сформулювати свою думку про надання освітніх послуг» (*Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?* 2005).

У Законі про Освіту Франції зазначається, що на всіх рівнях, від Міністерства Освіти до кожного вчителя класу, необхідно забезпечити засобами, використання яких дозволяє ефективно проводити оцінювання знань учнів. Головною метою проведення оцінювання є покращення освітньої системи. Під цим розуміється наступне: особлива увага повинна приділятися питанню правильного оцінювання результатів роботи системи освіти в цілому, а також результатам роботи кожної окремої школи, кожного навчального закладу, стимулювання роботи школи; відшукування засобів, що сприяють роботі в цьому напрямку; висвітлення інформації по результатах проведеного оцінювання з метою покращення цих результатів методом «ефект зворотнього відображення»; розвиток засобів оцінювання. На думку теоретиків, це є насправді демократичною метою. Законом про Освіту передбачено, що оцінювання не повинно викликати конкуренцію серед учасників та уповноваженими освіти. «Мова

йде про дотримання політики концепції законодавства, що лежить в основі державної освіти. Питання не полягає в тому, щоб побачити (висвітлити) результати, а в тому, щоб надати можливості для їх покращення» (Emin 2002), оцінювання повинно «внести свій внесок у вдосконалення системи освіти» (*Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?* 2005).

Беззаперечно, що оцінювання є допоміжним засобом у вирішенні багатьох освітніх завдань. На думку вчених, оцінювання не може розглядатися лише як зовнішній погляд на роботу учнів, як зовнішній контроль відповідності дії до результату, що добре підтримує діагностику, слугує виявленню причин відставання учнів у навчанні, а направлене, насамперед на те, щоб в подальшому зробити навчальний процес більш ефективним і справедливим. Оцінювання є водночас і внутрішнім орієнтиром у вимірюванні особистого розвитку. Наявність таких критеріїв значно міняє перспективу і процес оцінювання, бо в такому разі потреба в оцінюванні могла б виходити не лише від тих, хто контролює і здійснює це оцінювання, а саме від тих, хто підпадає під цей процес (*Dictionnaire de pédagogie* 2004: 127).

Оцінювання не є простою констатацією. Викриваючи недоліки в педагогічній діяльності, вказуючи на успіхи, оцінювання слугує для порівняльного аналізу, дає можливість зрозуміти різноманітність ситуацій, допомагає побачити зміни в роботі. Отже, оцінювання направлене, насамперед на покращення освітньої системи і є необхідним допоміжним інструментом для прийняття рішень (*Dictionnaire de pédagogie* 2004: 127).

У французьких педагогічних джерелах зазначається, що оцінювання направлено на розвиток школярів, результати оцінювання повинні слугувати матеріалом для вироблення подальшої стратегії навчання, згідно з якою зміст освітніх завдань повинен відповідати можливостями учнів. Використовуючи різні види оцінювання у своїй педагогічній діяльності вчитель визначає результати роботи цілого класу, а також і кожного учня окремо, відмічає особисті досягнення учня в порівнянні з його попередньою роботою, спостерігає за прогресуванням учня в навчанні. Завдяки оцінюванню вчитель має можливість виявити учнів, які потребують допомоги в

навчанні і у зв'язку з цим розробити необхідні допоміжні заходи з тим, щоб допомогти таким учням. Результати оцінювання слугують матеріалом для аналізу ситуації, роботи як цілої групи так і окремого учня і, насамперед, дозволяють побачити як позитивні так і негативні моменти в навчальному процесі, завдяки чому вчитель може корегувати свою роботу відповідно до можливостей даної групи учнів. Оцінювання проводиться не лише серед учнів з метою визначення їх рівня знань, а розповсюдилося і на різні галузі освітньої системи, що передбачає збір інформації, її обробку й аналіз з тим, щоб визначити ефективність функціонування цієї системи та виявити рівень виконання поставлених завдань, а також з метою діагностування усіх передбачених і непередбачених явищ (Dictionnaire de pédagogie 2004: 126).

У ході нашого дослідження з'ясовано, що впродовж 1965-2000 років практика оцінювання знань в освітній системі Франції зазнавала суттєвих змін, з'явилися нові форми оцінювання. Державні органи управління освітою значну увагу приділяли проблемам шкільництва, зокрема оцінюванню. У Програмах та офіційних інструкціях Міністерства освіти Франції викладені основні вимоги щодо навчання та оцінювання знань учнів. Кінцевою метою державного оцінювання якості знань є визначення та розробка згідно отриманих показників подальших шляхів педагогічної діяльності на всіх рівнях освітньої системи: клас, школа, округ, регіон, нація (Evaluation à l'entrée en seconde generale et technologique. Histoire et géographie. Document à l'attention du professeur 2001; Raffestin 1973).

Досимологічні дослідження дають можливість побачити та зрозуміти основні моменти в покращенні системи оцінювання шкільних результатів. Завдяки численним науковим дослідженням і впровадженню ряду нововведень в систему оцінювання в освітній системі Франції досягнуті принципи узгодження щодо питання оцінювання успішності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

Аникина М. Н. Лингвострановедческий анализ русских антропонимов: (личное имя, отчество, фамилия) : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1988. 14 с.

Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1974 (1995). 472 с.

Апресян Ю. Д. В какой мере можно сформулировать понятие синонимии? *Облик слова*: Сб. ст. М., 1997. С. 9-21.

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М. : Языки русской культуры, 1999. 895 с.

Барт Р. Критика и истина. *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв. Трактаты, статьи, эссе*. М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. С. 349-384.

Белая В. И. Культуроведческий потенциал онимов в текстах по истории. Язык и культура: материалы I Международной конференции (Киев, ун-т им. Т. Шевченко). К., 1992. С. 128-129.

Блэк М. Метафора. Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С.153-172.

Большой энциклопедический словарь (БЭС). М.: Большая Российская энциклопедия, СПб.: «Норит», 2000. С.331.

Бондалетов В. Д. К обоснованию лингво-страноведческого словаря «Русские имена». Материалы к серии «Народы и культуры». М. : Наука, 1993. Вып. 25 : Ономастика. Кн. 1 : Имя и культура. С. 78-81.

Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Москва: УРСС, 2013.

Бурбело В. Б. Художній дискурс в історії французької мови та культури IX-XVIII ст. : Автореф. дис. ... доктора філол. наук: 10.02.05 – романські мови / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 1999.

36 с.

Веденина Л. Г. Особенности французского языка : [пособие для учителя]. М. : Просвещение, 1988. 240 с.

Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии. Исследования по русской грамматике. М., 1975. 371с.

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000. 832 с.

Гак В.Г. Языковые преобразования: Виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований / [изд. 2-е, испр.]. Москва : Эдиториал УРСС, 2013.

Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики : сб. неизд. текстов, подгот. под рук. Р. Валена ; пер. с фр. П. А. Скрелина ; общ. ред., послесл. и коммент. Л. М. Скрелиной. М. : Прогрессивная культура, 1992. 224 с.

Гоббс Т. Учение о теле. Избранные сочинения. Ч. 1. Л., 1926. 273 с.

Горпинич В. О., Прийменко В. О. Катоїконімія французької мови : [монографія] Ономастика і апелятиви. Вип. 32. Донецьк: ДНУ, 2008. 214 с.

Гундорова Т. Проявлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація. Львів, 1997. 298 с.

Домброван Т.И. Синергетическая модель развития английского языка: монография. Одесса: КП ОГТ, 2014.

Дребет В. В. Іменник у сучасній німецькій мові: семантика, синтагматика, парадигматика (лінгвосинергетичний підхід) / дис. ... докт. філол. наук: 10.02.04 – Германські мови. Чернівці, 2017.

Золя Э. Собрание сочинений: В 26-ти томах. М.: Художественная литература, 1963–1966.

а) – // – Листи: Едуарду Роду від 16.03.1884 р.; Жоржу Ренару від 10.05.1884 р.; Жоржу Монтогрей від 8.03.1885 р.; Жюлю Леметру від 14.03.1885 р.; Анрі Сеару від 22.03.1885 р.; Едуарду Роду від 27.03.1885 р.; Франсісу Маньяру від 4.04.1885 р.; видавцеві одного журналу, грудень 1885 р.; Жюлю Леметру від 9.03.1890 р.; Віктору Симону, редакторові «Радикала» від 19.10.1892 р.; Є.Семенову від 27.11.1896 р.

Зубко А. Українська ономастика : здобутки та проблеми. Спеціальні історичні дисципліни : питання теорії та методики. К. : Ін-т історії України НАН України, 2007. С. 262–281.

Есперсен О. Философия грамматики ; пер. с англ. В. В. Пассек, С. П. Сафронова ; под ред. и с предисл. Б. А. Ильиша. 2-е изд., стер. М. : Едиториал УРСС, 2002. 408 с.

Катагощина Н. А., Гурычева М. С., Аллендорф К. А. История французского языка : [учебник для ин-тов и фак. иностр. языков]. Изд. 2-е, испр. М. : Высшая школа, 1976. 319 с.

Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.; Л. : Наука, Ленингр. отделение, 1965. 109 с.

Кійко С. Омонімія в мові і мовленні: монографія. Чернівці: Родовід, 2014.

Кійко С. В. Мовна і міжмовна омонімія в німецько-українських паралелях: лінгвосинергетичний аспект / дис. ... докт. філол. наук: 10.02.04 – Германські мови, 10.02.15 – Загальне мовознавство. Чернівці, 2015.

Кійко С. В. Синергетика омонімії як мовного, мовленнєвого і міжмовного явища / монографія. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2016.

Ковалик І. І. Вчення про словотвір. Львів : Вид-во Львів. держ. ун-ту, 1961. 161 с.

Ковшова Л. С. О некоторых этнических производных во французском языке. Иностранные языки в высшей школе : [учеб.-метод. пособие]. Вып. 19. М. : Высшая школа, 1987. С. 101–108.

Колмогорова А. В. Языковое значение как синергетическая система. *Научное мнение*. 2012. № 9. С. 61–67.

Кондрашов В. А., Чекалов Д. А., Копорулина В. Н. Новейший философский словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.

Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». Серия «Синергетика: от прошлого к будущему», 2010.

Левицкий В. В. Семасиология / [2, испр. и доп.]. Винница: Нова книга, 2012.

Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, испр.

М.: УРСС, 2004. 436 с.

Милявская Н. Б. К вопросу о взаимодействии метафоры и метонимии на уровне слова. URL: Milyavskaya.pdf.

Милль Дж. Ст. Система логики силлогистической и индуктивной [пер. с англ.]. М. : Леман, 1914. 865 с.

Митрофанов В. А. О национально-культурной принадлежности наследственных антропонимов: (на примере определения понятия «русские фамилии»). Язык и культура : материалы I Международной конференции (Киев, ун-т им. Т. Шевченко). К., 1992. С. 85–86.

Москвин В.П. Правильность современной русской речи. Нормы и варианты. 2-е изд.. Волгоград: Перемена, 2004. 149 с.

Нерознак В. П. Топонимика. Лингвистический энциклопедический словарь ; гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 515–516.

Ощепкова В. В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. М., 1995. 35 с.

Пиотровский Р. Г. О лингвистической синергетике. *Научно-техническая информация*. 1996. № 12. С. 1–12.

Пихтовникова Л. С. Лингвосинергетика: основы и очерк направлений: монография. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012.

П'яста Л.В. Міжстильова і міжмовна взаємодія в семантиці дискурсу (на матеріалі творів С.Єфремова): Автореф. дис....канд. філол. наук: 10.02.01/Інститут мовознавства ім. О.Потебні. К., 1998.

16 с.

Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М. : Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология ; № 4).

Послтвейт Т. Невілл. Моніторинг стандартів освіти / Т. Невілл Послтвейт. Моніторинг стандартів освіти [за ред. Тайджимана А., Послтвейт Т. Невілла]. Львів : Літопис, 2003. 328 с.

Рипецкая О. Ф. Формальная и содержательная структура

топонимов (на матеріалі ойконимії ГДР) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. 1988. 35 с.

Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

Селіванова О. Світ свідомості в мові: монографія. Черкаси: Ю. Чабаненко, 2013.

Скляренко О. М., Скляренко О. О. Типологічна ономастика : [монографія] : у 5 кн. Кн. перша : Лексико-семантичні особливості онімного простору. Одеса : Астропринт, 2012. 413 с.

Скрелина Л. М. Лингвистика XX века : школа Гийома (психосистематика): [учеб. пособие к курсу «История лингвистических учений и методов анализа»]. СПб., 2002. 425 с.

Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка: учебник. 2-е издание, исправленное. Москва: Астрель : АСТ, 2003. 221 с.

Словарь литературных терминов. URL: <http://enc-dic.com/lit/Trop-535.html>.

Сумцовъ Н. Ф. Малорусскія фамильня прозванія. Киевская старина. 1885. Т. XI. № 2. С. 215 – 228.

Суперанская А. В. Микротопонимия, макротопонимия и их отличие от собственно топонимии. Микротопонимия; под ред. В. А. Никонова. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. С. 31–38

Суперанская А. В. Общая теория имени собственного: [монография]. М. : Наука, 1973. 367 с.

Суперанская А. В. Структура имени собственного: (фонология и морфология). М. : Наука, 1969. 207 с.

Тарасенко В. В. Фрактальная семиотика: «слепые пятна», перипетии и узнавания / [2-е изд.]. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.

Телия В. Н. Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1998. 176 с.

Тузов В. В. Синергетика как методология исследования процессов самоорганизации сложных систем. *Библиосфера*. 2007. № 1. С. 52–59.

Тулдава Ю. Проблемы и методы квантитативно-системного исследования лексики. Талин: Валгус, 1987.

Хакен Г. Синергетика. Москва: Мир, 1980.

Хакен Г. Синергетика: Иерархия неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах. Москва: Мир, 1985.

Чернавский Д. С. Синергетика и информация: Динамическая теория информации / [4-е изд.]. Москва: УРСС, 2013.

Франко І. Зібрання творів: У 50-ти томах. – К.: Наукова думка, 1976-1986. а) - // - [Роман Е. Золя «L'assommoir»]. Т. 26. С. 48-49;

б) - // - Еміль Золя. Життєпис // Там само. С. 109-114;

в) - // - Еміль Золя, його життя і писання // Там само. С. 275-307;

г) - // - Принципи і безпринципність. Т. 34. С. 360-365;

д) - // - Листи Івана Франка до Я. Рошкевича від 22.09.1877 р.; до Ольги Рошкевич з початку березня 1878 р.; з квітня 1878 р.; від 30.07.1878 р.; від 14.08.1878 р.; від 20.09.1878 р.; від 10.11.1878 р.; від 18.12.1878 р.; від 15.01.1879 р.; від 13.03.1879.; від 1.04.1879.; від 6.04.1879 р.; до Драгоманова від 21.08.1878 р.; від 29.01.1881 р.; від 26.04.1890 р.; до М.Павлика від 26.03.1879 р.; від 6.06.1879 р.; від 30.07.1879 р.; від 12.11.1882 р.; до А.Кримського від 21.05.1892 р. від 26.08.1898 р.; до М.Грушевського від 8.08.1898 р.; з березня 1899 р.;

Шабанова А. Б. О национально-культурной семантике фольклорной ономастики. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : [межвуз. сб. науч. трудов] / отв. ред. Ю. Т. Листрова-Правда. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1994. С. 68–76.

Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. Т. 1. 182 с.

Щерба Л. В. Фонетика французского языка : очерк французского произношения в сравнении с русским. 7-е изд. М. : Высшая школа, 1963. 302 с.

Barcelona A. Types of arguments for metonymic motivation of conceptual metaphor. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads*. Berlin-N.Y., 2000. p. 31–58.

Barlow M. L'évaluation scolaire. Décoder son langage. Lyon : Chronique sociale, 1992. 186 p.

Barlow M. Formuler et évaluer ses objectifs en formation / M. Barlow. 5- édition. Lyon : Chronique sociale, 1994 – 176 p.

Barthes R. Essais critiques. Paris: Ed. du Seuil, 1981. 275 p.

Baylon Ch., Fabre P. Les Noms de lieux et de personnes. Paris : Nathan Université, 1982. 277 p.

Beaucarnot J.-L. Les noms de famille et leurs secrets. Paris : Laffont, 1988. 354 p.

Breal M. Essai de semantique : science des significations. Paris : Larousse, 1924. 235 p.

Brondal V. Les parties du discours. Copenhague : Munksgaard, 1948. 173 p.

Bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche. 2001. N° 30 du 26 juillet. 5 p.

Charbonnel N. La metaphore entre philosophie et rhetorique. PUF, 1999. 245 p.

Charles M. Rhétorique de la lecture. Paris: Ed. du Seuil, 1977. 297 p.

Coste J. Dictionnaire des noms propres : Toponymes et patronymes de France. Paris : Armand Colin, 2006. 700 p.

Cajnac'h D. Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Crédif-Hatier : Coll. LAL, 1987. 75 p.

Cardinet J. Pour apprécier le travail des élèves. [S. l.] : De Boeck, 1986. 133 p.

Cardinet J. Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire. Neuchâtel, IRDP, Recherches, 1990. P. 90 -101.

Chevalard Y. Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck, 1986. P. 31 – 59.

Circulaire N° 99-104 du 28 juin 1999. BO n° 28 du 15 juillet 1999. Extraits du recueil des Lois et Réglements. *Education nationale*. 1999. N°8. P. 2–3.

Dauzat A. La Toponymie française. Paris : Payot, 1971. 335 p.

Dauzat A. Les noms de lieux. Origine et évolution. Paris : Librairie delagrave, 1926. 264 p.

Dauzat A. Dictionnaire étymologique des noms de famille et prenom

de France. Paris : Larousse, 1951. 620 p.

Dauzat A., Rostaing Ch. Dictionnaire étymologique des noms de lieux en France. Paris: Larousse. Librairie Guénégaud, 1963. 738 p.

Emin J.-C. Les grandes lignes du dispositif d'évaluation du système éducatif français; Direction de la programmation et du développement ; Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. – 2002. URL : <http://www.education.gouv.fr/dpd/ni.htm>

Derouet J.-L. Collège unique en question. Paris : P.U.F., 2003. 409 p.

Dictionnaire de pédagogie / L. Arénilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.-P. Roussel. Paris : Bordas : SEJER, 2004. 288 p.

Duru-Bellat M. Organisation scolaire et inégalités sociales de performances : les enseignements de l'enquête PISA. *Education et Formations*. 2004. P. 123–131.

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.

Evaluation à l'entrée en seconde generale et technologique. Histoire et géographie. Document à l'attention du professeur. *Direction de la programmation et du développement ; Mission de l'évaluation*. Paris, 2001. 36 p.

Fauconnier G. Espaces mentaux : aspects de la construction du sens dans les langues naturelles. Paris, Les Éditions de minuit, 1984. 216 p.

Fellbaum Ch., Miller G.A. Semantic Networks of English. *Cognition*, 41. 1991. pp. 197-229.

Fellbaum Ch. On the Semantics of Troponymy. *Green R., Bean C. A., Myaeng S. The Semantics of Relationships. An Interdisciplinary Perspective*. London: Kluwer Academic Publisher, 2002. pp. 25-34.

Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartsprache. VEB Bibliographisches Institut, 1975. S. 258.

Fleischer W. Kommunikativ-pragmatische Aspekte der Wortbildung. *Sprache und Pragmatik*. Lund: Lunder germanistische Forschungen. 1979. № 48. S. 317 – 329.

Freeman M. H. Cognitive Linguistic Approaches to Literary Studies: State of the Art in Cognitive Poetics. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford-New York, Oxford University Press, 2007. Pp. 1175-

1202.

Gal R. OÙ en est la pédagogie ? Paris : [s. n.], 1961. 161 p.

Galbaud D. Le socle commun, nouvelle version. *Le Monde de l'éducation*. 2005. Janvier. Pp. 23 – 25.

Gardes-Tamine J. Au cœur du langage: la métaphore. Paris: H. Champion, 2011. 258 p.

Gaudin F. La socioterminologie. *Langages*. N 157. 2005. Pp. 80-92.

Goossens L. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*. N 1/3/1990. pp. 323-340.

Gouvert X. Problèmes et méthodes en toponymie française : thèse pour obtenir le grade de docteur : discipline : langue française. Paris, 2008. 1118 p. URL: www.theses.paris4.sorbonne.fr/These.gouvert.pdf

Grady J. E. Metaphor. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford-New York, Oxford University Press, 2007. pp. 188-213.

Greimas A. J., Courtés J. Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris, Hachette, 1979. 454 p.

Haby R. Perspective d'une éducation du second degré. *L'Éducation Nationale*. 1963. № 2.

Haken H. Chaos and Order in the Nature. Berlin: Springer-Verlag. Springer. Series in Synergetics, 1980.

Jamet D. Les dérives potentielles de la métaphore : essai de typologie. *Dérives de la métaphore, Actes du colloque des 19, 20 et 21 octobre 2006 de l'Université Jean Moulin*. Lyon 3, Paris, L'Harmattan, 2008. pp. 205-221.

Kleiber G., Tamba I. L'hyponymie révisée: inclusion et hiérarchie. *Langage*. Année 1990. Volume 25. Numéro 98. pp. 7-32.

Kleiber G. Nominales. Essais de sémantique référentielle. Paris, A. Colin, 1994. 247 p.

Köhler R. Zur linguistischen Synergetik: Struktur und Dynamik der Lexik. Bochum: Studienverlag Brockmeyer, 1986.

Kövecses Z., Radden G. Metonymy: developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics* 9-7. 1998. pp. 37-77.

Lakoff G., Johnson M. Elementi di linguistica cognitiva. Urbino, QuattroVenti, 1998. 264 p.

Landheer R. Le rôle de la métaphorisation dans le métalangage linguistique. *Verbum*. n° 24. Nelly Flaux, 2002. pp. 283-294.

Le Guern M. Sur la métaphore comme déplacement. *Métaphore et perception. Approches linguistiques, littéraires et philosophiques, Actes des journées d'étude du 1^{er} juin 2006 et du 25 janvier 2007 de l'Université Jean Moulin*. Lyon 3, Paris, L'Harmattan, 2008. pp. 13-18.

Lebel P. Les noms de personnes en France. Paris : Presse Universitaire de France, 1981. 128 p.

Marchand F. Evaluation des élèves et conseil de classe. Desclu de Brouver, 1996. Pp. 68 – 84.

L'éducation nationale mal notée par l'OCDE. *Le Figaro*. 5.12.2001. URL : <http://www.figaro.fr>

Legrand L. Le contrôle de l'efficacité pédagogique. *Administration et éducation*, n° 2, juin 1997. Pp. 5 – 83.

Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école? Juillet 2005 N°2005-079. 85 p. URL : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/acquis_des_eleves.pdf.

Levasseur J. Les dispositifs d'évaluation des acquis des élèves en France. Sao Paulo-Brésil, octobre 2002. 10 p.

Maineke E. Das Substantiv in der deutschen Gegenwartssprache. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER, 1996.

Meindl C. Methodik für Linguisten: Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013.

Merieu Ph. Ecole ou la guerre civile. Pion : [s. n.], 1997. 211 p.

Merle P. Les recherches sur la notation des élèves. *Education & formation*. 1998. N°53, mars. Pp. 7–17.

Meyer G. Profession enseignant. Evaluer: Pourquoi? Comment? Paris : Hachette : Cedex, 1995. 176 p.

Molino J. Le nom propre dans la langue. *Langages*. 1982. N° 66. Pp. 5–21. URL: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_1982_num_16_66_1123

Mortureux M.-F., Petiot G. Hypo/hyperonymie et stratégies discursives. *Langages*, 25^e année. n°98. 1990. pp. 115-121. URL: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1990_num_25_98_1586.

Niklas-Salminen A. La lexicologie. Paris: Armand Colin/Masson, 1997. 187 p.

Nüse R. Lexikalische Semantik als Psycholinguistik: Ein Experiment zum Polysemie / Monosemie-Problem bei Präpositionen. *Lexikalische Semantik aus kognitiver Sicht: Perspektiven im Spannungsfeld linguistischer und psychologischer Modellierungen* / [hrsg. von P. Ludewig, B. Geuts]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998. S. 119–139.

Pagès A. La Bataille littéraire. Essai sur la réception du naturalisme à l'époque de *Germinal*. Librairie Séguier, 1989. 276 p.

Pagès A. Emile Zola. Bilan critique. Paris: Nathan, 1993. 128 p.

Palacký F. Rozbor etymologický mistnich jmén českoslovanských. *Časopis českého museum*. 1834. VIII. S. 404 – 419.

Pair C. Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France. Octobre 2001. 60 p. URL: <http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/pairdef.doc>.

Pair C. L'évaluation des systèmes éducatifs. 13 p. URL: <http://www.ciep.fr/reform/rdvevaluation1.htm>.

Perrenoud Ph. De quoi la réussite scolaire est-elle faite? *Éducation et recherche*, n° 1, 1986. P. 133–160.

Perrenoud Ph. Du pilotage partagé au pilotage négocié 2001. 18 p. URL: <http://www.unige.ch>.

Perrenoud Ph. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Paris: De Boeck Universté, 1998. 219 p.

Perrenoud Ph. Touche pas à mon évaluation! *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, 1998. Chapitre 9. Pp. 169–186.

Polenz P. Deutsche Satzsemantik. Berlin–New York: Walter de Gryeter, 2012.

Prandi M. Grammaire philosophique des tropes. Paris, Les Éditions de Minuit, 1992. 252 p.

Prandi M., Rossi M. Les métaphores dans la création de terminologie. *Terminologie: textes, discours et accès aux savoirs spécialisés*. Ed. du GLAT, 2012. pp.7-19.

Przewoski E. «*Germinal*» (Ostatnia powiesc Zoli). *Polska krytyka literacka (1800-1918) Materialy*. T.3. Warszawa: PWN, 1959. S. 256-260.

Raffestin A. La réussite et l'échec scolaire étudiée sous l'angle

sociale / A. Raffestin // Les sciences de l'éducation. – 1973. – № 1. – 23 p.

Resche C. La métaphore dans le domaine économique: lieu d'interface entre langue et culture. *Langues & Cultures: une histoire d'interface*. Paris, Publications de la Sorbonne, 2006. pp. 13-14.

Richardt S. Metaphor in Languages for Special Purposes: the function of Conceptual metaphor in Written Expert Language and Expert-Lay Communication in the Domains of Economics, Medicine and Computing. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005. p. 36.

Ricoeur P. La métaphore vive. Paris, Seuil, 1997. 411 p.

Riemer N. Remetonymizing metaphor: Hytercategories in semantic extension. *Cognitive Linguistics*, 4. 2002. pp. 379–401.

Roché M. De l'attribution du genre aux mots nouveaux dans la langue française. Thèse de doctorat (NR), Université de Toulouse-le Mirail, 1991. 820 p.

Schlanger J. Les métaphores de l'organisme. Paris, L'Harmattan, 2005. 272 p.

Schwarz M. Einführung in die Kognitive Linguistik / [2. überarb. Aufl.]. Tübingen und Basel: Francke Verlag, 1996.

Serebrennikow B. A. Allgemeine Sprachwissenschaft: Die innere Struktur der Sprache: in drei Bänden. Bd. II. München-Salzburg, 1975.

Stengers I., Schlanger J. Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir. Paris: Folio, 1991. 310 p.

Tagliante C. L'évaluation. [S. l.] : CLE internatioanale, 1991. 141 p.

Taszycki W. Rozprawy i studia polonistyczne. I. Onomastyka. Wrocław Kraków : Wyd-wo PAN, 1958. 343 s.

Togebly K. Structure immanente de la langue française. Copenhagen, 1951. 282 p.

Todorov T. Les genres du discours. Paris: Ed. du Seuil, 1978. 313 p.

Taylor J. R. Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory. Oxford, Clarendon Press, 2002. 612 p.

Veslin O. Corriger des copies. Paris : Hachette, 1992. 159 p.

Vial André-Marc. Germinal et le «socialisme» de Zola. Paris: Editions sociales, 1975. 112 p.

Vial É. Les Noms de villes et de villages. Paris : Belin, 1983 319 p.

Warren B. What euphemisms tell us about the interpretation of words. *Studia Linguistica*. N 46(2). 1992. pp. 128-172.

Zipf G. K. Human behaviour and the principle of least effort. Cambridge: Addison-Wesley, 1949.

Zola E. Corespondance. // Ed. dir. par B. Bakker. Presses de l'Université de Montréal et editions du CNRS. 1978-1987. Vol 6.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

Digitales Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. URL: <http://www.dwds.de/>.

Duden. Deutsches Universalwörterbuch. On CD. Mannheim: Dudenverlag, 2003. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM): кольор.; 12 см. Систем. вимоги: Pentium; 128 Mb RAM; Windows 2000, XP; MS Word 2000. Назва з титул. екрану.

Grass G. Die Blechtrommel / [15. Auflage]. München: Deutsches Taschenbuch Verlag, 2005.

Kampf gegen Islamisten: Britische Armee in Alarmbereitschaft für Mali-Einsatz. URL:

<http://www.spiegel.de/politik/ausland/britische-soldaten-stehen-fuer-mali-einsatz-bereit-a-878912.html>.

Süskind P. Das Parfum. Zürich: Diogenes Taschenbuch Verlag AG, 1994.

Wahrig Digital. Deutsches Wörterbuch [Електронний ресурс]. On CD. Gütersloh: Wissen Media Verlag, 2007. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM): кольор.; 12 см. Систем. вимоги: Pentium; 256 Mb RAM; Windows 2000, XP, Vista MS Word 2003. Назва з титул. екрану.