



# PISA-2018

## РАМКОВИЙ ДОКУМЕНТ ДО ОПИТУВАЛЬНИКА



Programme for International Student Assessment

## Зміст

ВСТУП.....	3
Цілі Програми міжнародного оцінювання учнів PISA .....	3
Загальна інформація про PISA-2018 .....	4
Основні характеристики рамкового документу.....	5
1. Визначення сутності ОПИТУВАЛЬНИКА у PISA-2018.....	6
1.1. Основні характеристики змісту, охопленого опитувальниками: (а) загальна структура дослідження в 2018 році та модульний підхід, (б) складники, що мають бути охоплені, та (с) глобальна компетентність.....	7
Читання як основна галузь .....	9
Глобальна компетентність як нова галузь .....	10
Складники, що мають бути охоплені в опитувальниках.....	11
1.2. Попереднє використання контекстних даних PISA: вимірювання, які є та будуть важливими для аналізу та складання звітів .....	14
2. Висвітлення стратегічних питань на 2018 рік .....	17
2.1. Оцінювання некогнітивних та метакогнітивних складників.....	17
2.1.1. Результати, пов'язані із читанням (модуль 4) .....	18
2.1.2. Характеристики учня, зумовлені позашкільними та шкільними чинниками (модуль 9).....	20
2.2. Оцінювання фонові інформації про учнів .....	26
2.3. Оцінювання процесів викладання та навчання.....	28
2.3.1. Практики викладання читання (модуль 2) та навчальний час та план (модуль 11).....	29
2.3.2. Позашкільний читацький досвід (модуль 5).....	31
2.3.3. Кваліфікація та професійний розвиток учителя (модуль 1).....	31
2.4. Оцінювання внутрішкільної політики та управління.....	32
2.4.1. Внутрішкільна політика та підходи до управління освітнім процесом.....	32
2.4.2. Оцінювання учнів та шкіл, збір та аналіз даних і оприлюднення результатів (модуль 16).....	34
2.5. Перевірка запитань на неупередженість стосовно окремих категорій респондентів.....	35
Література.....	37

## PISA-2018 – РАМКОВИЙ ДОКУМЕНТ ДО ОПИТУВАЛЬНИКА

### ВСТУП<sup>1</sup>

#### Цілі Програми міжнародного оцінювання учнів PISA

Головні характеристики Програми міжнародного оцінювання учнів (Programme for International Student Assessment/PISA):

- PISA є оцінюванням системного рівня, яке відповідає зобов'язанню уряду проводити моніторинг результатів системи освіти.
- PISA є стратегічно-орієнтованою програмою завдяки поєднанню даних про результати навчання учнів з даними про ключові чинники, що впливають на навчання в школі та поза нею.
- PISA проводиться регулярно, що дає змогу країнам відстежувати свій прогрес у питанні виконання ключових цілей навчання.
- PISA одночасно оцінює, з одного боку, знання змісту предмету та, з іншого, здатність підлітків застосовувати ці знання творчо, у тому числі, у невідомих контекстах.
- PISA є сконцентрованою на знаннях та вміннях, засвоєних на момент закінчення середньої школи. У більшості країн середню школу закінчують приблизно у віці 15 років, коли, як вважається, учні вже оволоділи базовими вміннями та знаннями для продовження освіти у вищому навчальному закладі або вже готові починати працювати.
- PISA розроблена для забезпечення порівнюваними даними великої кількості країн. Значні зусилля докладаються для досягнення культурної та мовної широти та рівноваги в матеріалах для оцінювання.
- PISA є результатом спільних зусиль, докладених за участі багатьох сторін.

PISA продовжує формувати комплексні показники з ефективності, рівності та продуктивності освітніх систем, встановлювати критерії для міжнародного порівняння і моніторингу тенденцій, що виникають з плином часу. PISA також створює стійку базу даних, яка дозволяє дослідникам з усього світу вивчати як базові, так і стратегічні питання освіти, у тому числі такі, що пов'язані із суспільством та економікою. ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) та Керівна рада PISA (PISA Governing Board/PGB) продовжують пошук шляхів підвищення наукової якості та політичної значущості опитування PISA для виконання цих вимог.

---

<sup>1</sup>Поданий матеріал значною мірою спирається на характеристику структури опитування 2015 року, до якої значний вклад було внесено Екхардом Кляймом, Свенйо Велюф, Сюзан Кюген та членами експертних груп. Ми з вдячністю відзначаємо їхню роботу.

Дослідження PISA пропонує комплекс вимірювань, отриманих з оцінки когнітивних областей і контекстної фонові інформації. Неодноразово було показано, що когнітивні вміння, отримані в школі, пов'язані із фоновію інформацією про учнів та про умови навчання (OECD, 2013a, стор. 168). Дослідження PISA підтримує дослідження (наприклад, автора Хекмана, 2006), що визнає дедалі важливішу роль некогнітивних аспектів у досягненні успіху в шкільному навчанні й у професійній діяльності. До некогнітивних аспектів належать ставлення, орієнтація та стратегії, які прийняті для закріплення успіху в шкільному навчанні й у професійній діяльності, такі як мотивація, позитивна віра в себе, наполегливість і самовладання (Гутман та Шун, 2013). Створення більш міцних зв'язків між когнітивними і некогнітивними інструментами збільшує аналітичні можливості отриманого з дослідження та розуміння результатів; таким чином, розроблена структура опитувальника спрямована на подальше підсилення цього аспекту дослідження PISA.

### Загальна інформація про PISA-2018

PISA-2018 є вже сьомим циклом програми, і на час її проведення інформація, що була зібрана за допомогою опитувальників, стане одночасно і достатньо вагомою, і важливою, що охоплює питання для розгляду, кількість яких поступово збільшується від часів PISA-2000. У 2018 році виникає необхідність мати збалансований підхід, який передбачає збереження якірних складників (тобто складників, які також оцінювалися принаймні в одному з попередніх циклів PISA) та вимірювання нових складників. Освітні стратегії та практики, а також успішність учнів, загальна інформація про кожного з них, можливості для навчання та некогнітивні результативідстежуються за допомогою різних показників. Останнім часом аналіз даних та звіти стають дедалі складнішими, що дозволяє надавати поглиблену звітність про отримані результати. На додаток до надання таблиць з показниками визначаються моделі вхідних даних та їх обробки, а також змінні кінцевого результату в межах країн та між ними; повідомляється про тенденції, досліджуються відносини та оцінюється вплив. Ці аналітичні можливості вимагають більш складних підходів статистичного моделювання і докладні дані про контекстуальні фактори, що стосуються учнів, учителів, шкіл і освітніх систем.

Після 18 років існування ключовою характеристикою PISA є наявність даних про тенденції у системах освіти. PISA дозволяє не тільки описувати зміни рівня показників країни з плином часу, але й описувати зміни в некогнітивних результатах, умовах життя підлітків та їхніх сімей, а також у професійній практиці та організаційних структурах навчання. Оскільки PISA включає повторювані цикли вимірювання, багато чого можна почерпнути з вивчення стабільності та мінливості умов, процесів, результатів та відносин між ними: (а) директивні органи використовують дані про тенденції для постійної діагностики та зворотного зв'язку, як показано в недавньому огляді *«Огляд освітньої політики 2015»* (ОЕСР, 2015); (б) пояснювальна здатність дослідження буде збільшуватися, тому що зміни в показниках можна більш предметно інтерпретувати і пояснити, беручи до уваги зміни в уведені та обробці даних (Густафссон, 2008; Ханушек та Восман, 2010); (с) використання повторюваних циклів підвищує розуміння проблем, які ускладнюють порівнянність показників у різних країнах.

На ранніх етапах PISA директивні органи та дослідники, можливо, і неохоче інтерпретували такі «слабкі» складові, як мікроклімат у школі, мотивація учнів, задоволеність своєю роботою з боку вчителів або самооцінка своєї участі з боку батьків, побоюючись їхньої недостатньої міжкультурної порівнянності. Однак тепер, коли тенденції стали доступними, є можливість змінити фокус у тих країнах, де крос-секційна розробка дослідження уможливорює міжнаціональне порівняння освіти та її результатів.

Додавання глобальної компетентності в якості нової галузі (домену) у межах PISA-2018 вимагає і буде надалі вимагати вдумливої інтеграції дій з боку експертної групи з опитувальників, експертної групи з читання та експертної групи з глобальної компетентності. Така інтеграція досягається двома способами: по-перше, один із членів експертної групи з опитувальників є одночасно й членом експертної групи з читання, тоді як інший член експертної групи з опитувальників також є членом експертної групи з глобальної компетентності; по-друге, зустрічі проходили і надалі будуть проходити між головуючими та провідними експертами усіх трьох груп. Рамковий документ відображає результати таких координаційних заходів за участі експертних груп.

### Основні характеристики рамкового документу

Цей документ забезпечує основу для розробки базового опитувальника. У рамковому документі визначені всі основні галузі знань і складники (цей термін відноситься до того, що вимірюється за допомогою одного або декількох елементів шкали), які оцінюватимуться базовими опитувальниками у межах PISA-2018, та належать до складників, пов'язаних з інформацією про учнів, крім того, складників, пов'язаних зі шкільним навчанням, а також некогнітивних та метакогнітивних складників. Рамковий документ описує поточну літературу про такі складники, які охоплюються в базовому опитувальнику. У центрі уваги цього документу більшою мірою знаходяться мотивація складників та шляхи оцінювання, ніж їхнє співвідношення. Навчальна література має широкий спектр теоретичних моделей, запропонованих для пов'язання змінних системи або навчального плану (наприклад, підходи до навчання або освітні витрати) з успішністю учнів. Як і більшість рамкових документів, які були розроблені раніше, цей рамковий документ не забезпечує «теорію PISA», яка пояснює, яким чином, імовірно, пов'язані між собою всі вимірювані складники, хоча, зрозуміло, що багато попередніх публікацій даних PISA звертаються до таких зв'язків. Такі «комплексні дослідження», як PISA, у яких набір тестів проводиться в групі учнів тільки один раз, мають обмежені можливості для аналізу причинно-наслідкових зв'язків. Таким чином основна увага в поданому рамковому документі приділяється більшою мірою визначенню складників, які були висвітлені як у попередніх циклах PISA, так і в поточній літературі, ніж визначенню їхніх зв'язків.

Документ складається з двох основних частин: (1) визначення сутності змісту опитувальників PISA та детальна розробка модульної структури; і (2) пояснення широкого охоплення стратегічних питань. По всьому документу надаються детальні посилання на поточні дослідження.

Перша частина цього документу пов'язує його із всеосяжною (крос-циклічною) структурою контекстного оцінювання PISA, викладеною в рамкових документах програми

2012 та 2015 років (Кляйм та ін., 2013; Кляйм та Кюгер, 2014; ОЕСР, 2013а, стор. 168). Складники, які мають бути охоплені моніторингом освітніх тенденцій, розглядаються знов із посиланням до загальної інформації про дослідження ефективності освіти. Це заходи, які раніше вживалися для початкової звітності, для міжнародних показників (опубліковано у «Погляді на освіту») та для вторинного аналізу.

У другій частині цього документу досліджуються глибинні стратегічні питання, які будуть висвітлені у PISA-2018, що складатиметься з модулів. До *модуля* входить один або більше пов'язаних між собою складників (що оцінюються за допомогою завдань або за шкалою); наприклад, модуль із загально-галузевого ставлення та поведінки учнів складається з різних вимірювань, наприклад, особисті переконання та ставлення до школи, благополуччя та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Крім того, ця частина документу пояснює, яким чином будуть впроваджуватися ці модулі у рамках пілотного етапу дослідження PISA-2018.

Деякі нові розроблені питання, які стосуються різних модулів, тестуватимуться на пілотному етапі PISA-2018, що надасть велику кількість засобів вимірювання для використання на основному етапі дослідження PISA-2018 та/або в наступних циклах. На основі ретельного аналізу даних пілотного етапу дослідження та вдумливого обговорення експертами й директивними органами (у тому числі членами Керівної ради PISA) будуть відібрані модулі, складники, питання та завдання для основного етапу дослідження PISA-2018.

## 1. Визначення сутності ОПИТУВАЛЬНИКА у PISA-2018

Сучасні освітні дослідження та висновки попередніх хвиль повідомляють про великий вибір засобів вимірювання, які могли б увійти до дослідження PISA. Однією з головних рушійних сил, що діє на розробку PISA, є циклічна зміна фокусу у когнітивному оцінюванні: «читацька грамотність» була основною галуззю для оцінювання під час проведення PISA у 2000 та 2009 роках, і знов ця галузь буде провідною у 2018 році, тоді як «математика» була у центрі уваги у PISA-2003 та 2012, а галузь «природничих дисциплін» була головною у 2006 та 2015. Основна галузь когнітивного оцінювання – це зосередження на оцінюванні змісту, специфічного для певної галузі у відповідному опитувальнику PISA (наприклад, різноманітні складники, пов'язані із читанням, що будуть оцінюватися в опитувальниках 2018 року, оскільки саме «читання» буде основною галуззю). Проте, також існує необхідність у стабільних засобах вимірювання, оскільки ідентичні засоби вимірювання, застосовані у різних хвилях, можуть бути використані для оцінки та розуміння тенденцій у сфері освіти. Стабільність слід розглядати на двох рівнях: з одного боку, існує питання стабільності у рамках трирічних хвиль (різні питання в опитувальниках мають тенденцію з'являтися у кожному циклі); з іншого боку, стабільність також може бути бажаною серед предметних складників у рамках дев'ятирічних хвиль (тому, складники, пов'язані із читанням, що оцінювалися у хвилі 2009 року, знов можуть з'явитися у 2018 році).

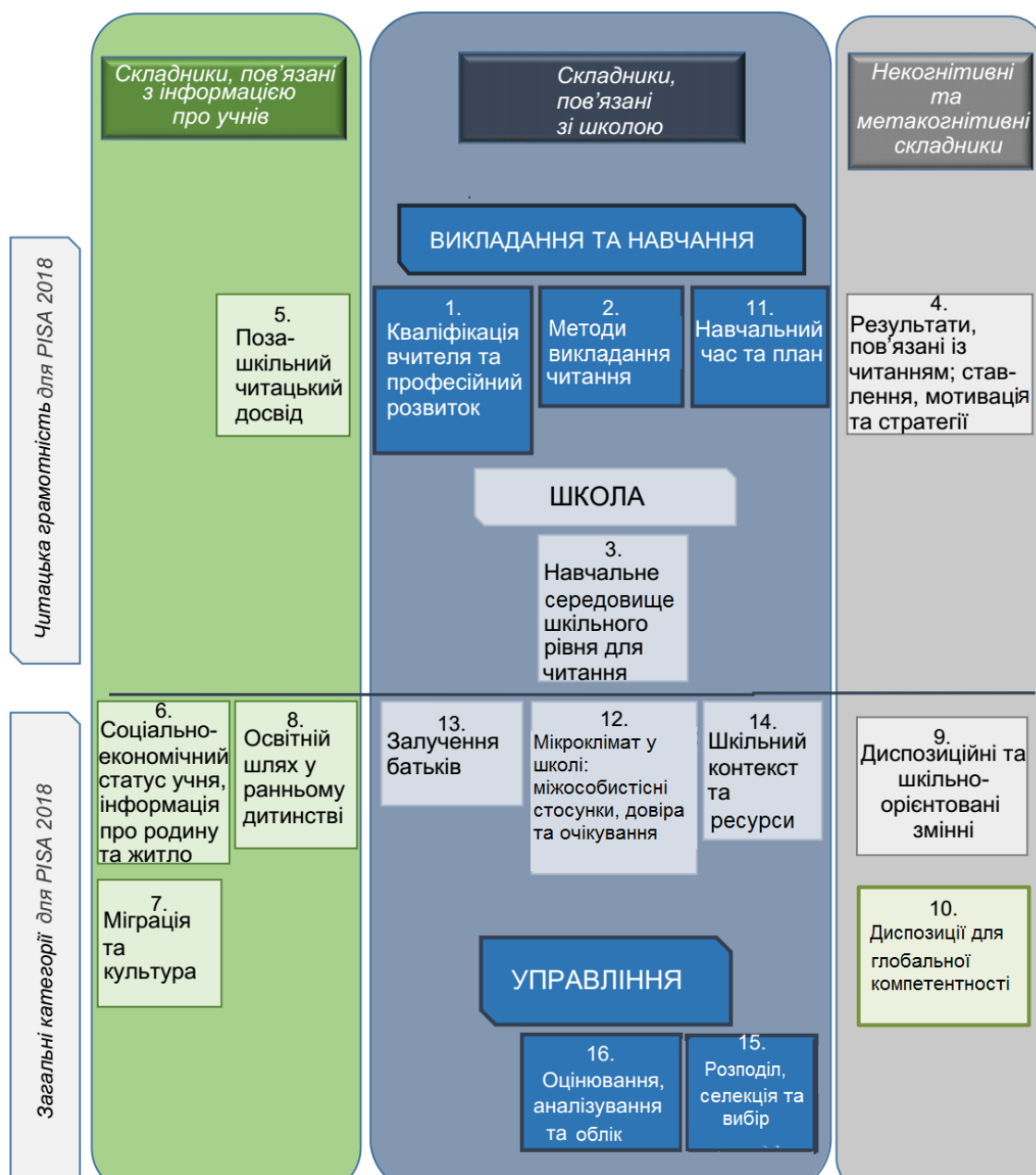
Рамковий документ до опитувальника, що вперше був створений для PISA-2012 і також продовжив своє існування під час PISA-2015, має всеосяжну структуру, яка окреслює

основний зміст опитувальника, що має зберігати порівнюваність між циклами (ОЕСР, 2013а, стор. 189) з метою забезпечення безперервного моніторингу освітніх систем. Усеосяжна структура належить як до специфічних, так і до загальних галузевих вимірювань, що оцінюють умови, процеси та результати освіти одночасно і для учнів, і для шкіл. Пошук належної рівноваги між цими вузько-галузевими та загально-галузевими вимірюваннями, а також між процесами і результатами має вирішальне значення для довгострокового успіху програми PISA. З метою встановлення чинних та надійних тенденцій на рівні країни важливо впровадити стійкий комплекс змінних, які будуть використовуватися у якості основних змінних звітності від циклу до циклу програми PISA.

Така всеосяжна рамкова структура приймається і надалі, разом із більш детальним визначенням складників вимірювань та наданням аргументів на підтримку вибору основного змісту для PISA-2018.

1.1. Основні характеристики змісту, охопленого опитувальниками: (а) загальна структура дослідження в 2018 році та модульний підхід, (б) складники, що мають бути охоплені, та (с) глобальна компетентність.

**Рисунок 1: Модулі опитувальників у PISA**



У стовпчиках один і два на малюнку 1 (складники, пов'язані з інформацією про учнів, та складники, пов'язані зі школою, модулі 3, 5-8 та 12-14) підсумовуються загальні характеристики учнів, що мають стосунок до їхньої родини та освіти, яку вони мають. Запитання, які асоціюються із цими двома першими стовпчиками, затіненими помаранчевим кольором, зазвичай ставляться учням або їхнім батькам. Складники в середньому стовпчику блакитного кольору (модулі 1-3 та 11-16) стосуються освітніх процесів на різних рівнях (управління системою, внутрішня шкільна політика, а також, викладання і навчання). Запитання, що асоціюються із цими стовпчиками, в основному, ставляться перед школами, але серед них можуть бути і деякі запитання, на які відповідають учні або батьки. З правого боку розташований останній стовпчик фіолетового кольору (модулі, 4, 9 та 10), у якому наведено перелік різних некогнітивних та метакогнітивних учнівських складників (із посиланням на усвідомлювання стратегій); ці запитання, в



основному, ставляться учням. У нижній половині малюнку вказані загально-галузеві теми, тоді як до верхньої половини входять модулі, які, головним чином, стосуються вузько-галузевих (у даному випадку пов'язаних із читанням) тем. Таким чином, на малюнку зображено підхід, що використовує сполучення загально-галузевих та вузько-галузевих тем, що є типовим для всіх циклів PISA, незалежно від того, є основний фокус оцінювання на читанні, математиці чи на природничих дисциплінах.

Кожен модуль зосереджений на утворенні директив. Таким чином, комплекс з 16 модулів охоплює широкий спектр стратегічних питань, актуальних у різних країнах. Цей комплекс є всебічним, що можна побачити, порівнюючи модульну структуру з поточною літературою на тему освітньої політики. Наприклад, у ньому охоплено більшість тем, що розглядаються такими авторами, як Сайкс, Шнайдер та Планк (2009), а також публікаціями ОЕСР (2015), у яких викладено найновітніший огляд досліджень освітньої політики.

Поданий документ складений за допомогою комбінації стовпчиків та рядків на малюнку 1, що дає можливість згрупувати теми у зв'язані та організовані секції замість простої схеми з нумерацією. Таке групування також використовувалося для рамкового документу до опитувальника PISA-2015 року. Спочатку викладено некогнітивні та метакогнітивні складники; вони містять модулі 4, 9 та 10. Далі, у зеленому стовпчику, викладено складники, що стосуються інформації про учнів; вони містять модулі 5, 6, 7 та 8. Наступними наведені складники, що стосуються викладання та навчання, розташовані вони вгорі середнього блакитного стовпчика. Ця секція містить модулі 1, 2 та 11. І, нарешті, остання секція, яка обговорює складники, пов'язані зі шкільними стратегіями та управлінням, містить модулі 3, 12, 13, 14, 15 та 16.

PISA розглядає основні опитувальники (опитувальник для школи та опитувальник для учня) окремо від додаткових опитувальників, які можуть бути обрані країною для застосування. У PISA-2018, як і раніше, вони триматимуться окремо, з оперативної точки зору, але експертна група з опитувальників підкреслює зв'язок між опитувальниками у своєму рамковому документі та має намір зробити максимально прозорими зв'язки (наприклад, взаємодоповнюваності) між стандартними опитувальниками та варіативними на етапі розробки опитувальників та відбору або написання завдань для того, щоб залишалось зрозумілим, що саме концептуально розглядається в кожному опитувальнику, а також які складники є доступними на індивідуальному або шкільному рівні і які складники оцінюються в яких частинах загальної вибірки.

#### Читання як основна галузь

Для PISA-2018 була розроблена нова структура читання. Навіть якщо ця нова структура містить багато спільного з читанням 2000 та 2009 років, її нова концепція спрямована на різницю між друкованою версією та онлайн-варіантом (Афлербах та Ко, 2010): річ у тім, що в читанні онлайн текст не надається; читач має побудувати свій власний текст, обираючи, якими шляхами рухатися, та які з них пропускати, у контексті, де читачу пропонується набагато більше варіантів та можливостей і серед яких він/вона може заблукати. За визначенням авторів Коіро та Доблер (2007), структура розділу читацької грамотності в PISA-2018 спрямована на уникнення додаткових складнощів, пов'язаних із розумінням прочитаного онлайн, таких як додаткові джерела попередніх знань (знання про пошукові системи, структуру веб-сайтів), більше охоплення багаторівневого подальшого

логічно виведеного обґрунтування (прогнозування того, що знаходиться за посиланням), а також на нові аспекти саморегульованого читання (інтеграція фізичних дій, таких як клікання, прокручування вниз із когнітивними процесами, наприклад, із прогнозуванням оцінюванням та аналізуванням якості інформації). Крім того, нова структура читання підкреслює важливість процесів управління завданнями, наприклад, постановки цілей та планування, а також моніторингу та регуляції, які є важливими метакогнітивними складовими.

З метою дотримання цих нових розробок, пов'язаних із онлайн-читанням у структурі галузі «читання» дослідження PISA-2018, усі некогнітивні, викладацькі, навчальні та навчально-планові компоненти, а також питання, які відносяться до читання, повинні охоплювати не тільки друковану версію, але й онлайн-варіант читання (наприклад, практика читання онлайн, мотиваційні аспекти, метакогнітивні та викладацькі практики, які стосуються читання онлайн).

#### Глобальна компетентність як нова галузь

Для дослідження 2018 року запроваджується нова галузь – галузь глобальної компетентності. Ця галузь розглядається як критично важлива, оскільки наші середовища – навчальне, робоче та життєве – стають дедалі більш глобальними, взаємопов'язаними та взаємозалежними. Наразі глобальної компетентності потребують багато людей в усьому світі, та вона й надалі буде потрібна прогресивній молоді, що йде уперед. Молоді люди стикатимуться з цими середовищами, активно братимуть участь у них та допомагатимуть їхньому формуванню упродовж свого життя, незалежно від місця їхнього народження, навчання, роботи або проживання. З огляду на цей контекст, молоді люди мають залишити школу оснащеними необхідним знанням, вміннями та ставленням, які нададуть їм змогу навчатися, працювати та жити у глобалізованому світі, та які вони зможуть і надалі розвивати у своєму поступовому просуванні в житті.

На момент закінчення школи вони мають бути оснащеними наступним: знанням світу навколо них та зацікавленістю участю в ньому, зростаючою впевненістю та духом цікавості, пригод, гнучкістю та міццю; умінням спілкуватися та взаємодіяти, необхідним для використання можливостей та викликів, які виникають у взаємопов'язаних та взаємозалежних середовищах, що дуже швидко змінюються. Учні мають відчувати, що в їхніх класних кімнатах та школах панує дух цінування народів, мов та культур, що охоплює все їх розмаїття. Школи повинні заохочувати до міжкультурної чутливості та допомагати учням переходити від толерантності до прийняття «інакшого», поваги до нього та його цінування, одночасно віддаляючись від етноцентристських поглядів на світ. Учні також повинні долучатися до досвіду спрощення міжнародних та міжкультурних відносин, обмінів та спілкування, а також демонструвати розуміння й відображення такого досвіду на результатах навчання (Беннет, 1993; Сінікроп, Норріс та Ватанабе, 2007).

Деякі автори сигналізують про те, що через збільшення швидкості розвитку в суспільстві інформаційно-комунікаційних технологій [ІКТ] та транскордонної праці школи повинні адаптувати свої навчальні програми для більш точного врахування того, що буде необхідним для учнів у їхньому майбутньому житті (Фіш, Маклеод та Бреннен, 2009). Наприклад, Андерсон (2008) указує на те, що знання та вміння, необхідні для процвітання в суспільстві 21-го століття, виходять далеко за межі традиційних понять про грамотність.

Він визначає формування знання, здатності до застосування, знаходження, організацію й вилучення інформації, до управління інформацією, до критичного мислення та до роботи в команді як умінь, які вимагаються сучасними суспільствами. Разом із тим Бінклі та інші (2012) у своєму огляді структури вмінь 21-го століття стверджують, що досягнення компетентності вимагає спеціальних знань, навичок, певного ставлення, цінностей та етики.

#### *Складники, що мають бути охоплені в опитувальниках*

З початку PISA в 2000 році опитувальники з фонової інформації служили двом взаємопов'язаним цілям. Першою з них було забезпечення контексту, завдяки якому можна інтерпретувати бали когнітивного оцінювання (як у межах освітніх систем, так і поміж ними). Такий контекст у загальному вигляді найчастіше міститься в моделі освітніх систем за принципом «уведення-обробка-виведення». Друга мета інформаційного опитувальника – забезпечення надійними та чинними некогнітивним результатами, які самі по собі можуть визначати політику та дослідження. На сьогодні, коли відбулося шість циклів PISA, з'явилися нові некогнітивні результати, характерні як для вузько-галузевих, так і для загально-галузевих елементів освіти. Поліпшення інформаційних опитувальників також включає в себе надбання розвитку теорії психометрії та методології опитувальних досліджень з метою забезпечення ще більш надійних та чинних вимірювань некогнітивних компонентів, які нечутливі до культурних відмінностей у стилі відповіді. Такий розвиток відбувся за період досягнення мети виявлення тенденцій поміж циклами проведення PISA.

PISA-2018 є сьомим циклом PISA та третім повним циклом, де читання є основною галуззю оцінювання. Крім того, у PISA-2018 буде представлено нову складову – глобальну компетентність – тоді, коли будуть зменшені відмінності між основним та другорядними галузями та утримуватимуться якірні завдання для звітних цілей. Отже, цілі PISA-2018 вимагають нового мислення щодо розвитку та розробки інформаційних опитувальників. Зокрема, мета зменшити відмінності між основним та другорядними галузями разом із доданням складової, пов'язаної з глобальною компетентністю, вимагатиме додатковий час на доставляння опитувальника.

Цей розділ рамкового документу до опитувальника подає складники PISA-2018 та є організованим навколо: (1) некогнітивних та метакогнітивних складників, (2) складників, пов'язаних з інформацією про учнів, (3) складників, пов'язаних з викладанням та навчанням, та (4) складників, пов'язаних зі шкільними стратегіями та управлінням.

#### *1.1.1. Некогнітивні та метакогнітивні складники*

Основне завдання PISA стосується вимірювання та документування освітніх результатів, які були досягнуті до 15-річного віку. За своєю суттю, надання людині освіти означає сприяння її особистому розвитку як унікальної, самовизначеної та обізнаної особи, що поступово набуває здатність брати участь у житті суспільства. Оскільки кожне оцінювання PISA є міжгруповим вивченням, PISA не охоплює процеси розвитку так, як це роблять поздовжні вивчення, разом із тим PISA слугує зрізом стану розвитку в 15-річному віці. Хоча такий знімок включає в себе оцінку досягнень у читацькій грамотності, математиці та природничих дисциплінах, інші результати також є важливими. Успіх у

школі, як і в житті, також залежить від міри відданості навчанню, спільних цінностей та переконань, поваги до інших і розуміння їх, мотивації до навчання та здатності регулювати свою власну навчальну поведінку. Ці складники можуть сприйматися як передумови навчання, але вони самі можуть розглядатися в якості освітніх цілей, як це описано в проєкті ОЕСР «Визначення та вибір ключових компетентностей» (Ричен та Салганік, 2003). Освітні дослідження показують, що некогнітивні чинники є надзвичайно важливими для індивідуального розвитку, а також для успіху в житті та в досягненні благополуччя, і, таким чином, однаково впливають на окремих людей і на суспільство в цілому (Алмlund, Дакворт, Хекман та Каут, 2011; Хекман, Стіксад та Урзуа, 2006).

З огляду на зростаюче значення некогнітивних результатів, PISA доповнює оцінювання когнітивної, пов'язаної з навчанням, поведінки (наприклад, саморегулювання, стратегії та вкладений час), некогнітивними та метакогнітивними результатами, наприклад, ставлення, переконання, мотивація та прагнення. Ці результати в основному вимірюються в опитувальнику для учня, але також дещо і в опитувальнику для школи. Вони можуть мати загальний характер. Це мотивація досягнень, добробут учнів, показники рівня відсіву в школах або результати, пов'язані з галузями когнітивного оцінювання, такими, як залучення до читання, інтерес до математики або задоволення від науки. Вузко-галузеві некогнітивні результати також згадуються у відповідних визначеннях грамотності, тому цей масив складників служить поєднанням між когнітивними структурами та структурою опитувальника.

### *1.1.2. Фонова інформація про учнів*

Для того, щоб зрозуміти навчальні результати, освітні успіхи та питання справедливості як в межах країн, так і поміж ними, до уваги потрібно брати змінні інформації про родину, такі як соціально-економічний статус (СЕС) та етнічне походження. Розподіл освітніх можливостей та результатів, що залежать від таких змінних, дає можливість порівнювати країни з точки зору можливостей, що надаються учням.

PISA стала добре відомою своїм докладним оцінюванням сімейного походження, СЕС та імміграційного минулого, заснованим на теорії. Значних зусиль було докладено до визначення та введення в дію індикаторів інформації про окремих учнів, що, врешті-решт, призвело до встановлення потужного інтегрованого показника економічного-соціального та культурного статусу, також відомого як ЕСКС (Вілмс, 2006). Компоненти цього показника повинні бути оцінені поміж циклами проведення PISA настільки стабільним шляхом, наскільки це можливо. Крім того, інформація про підтримку з боку батьків сприяє розумінню того, наскільки освіта та походження родини взаємодіють у ході навчання школяра.

Крім того, PISA збирає ретроспективну та потенційну інформацію про освітні та професійні здобутки учнів упродовж життя. В останні роки дослідники, а також дані про публічні обговорення в багатьох країнах підкреслюють важливість навчання в ранньому дитинстві (Бла та Кюрі, 2006; Кунья, Хекман, Локнер та Мастеров, 2006). Тому PISA має намір зібрати хоча б деяку інформацію про здобування початкової та дошкільної освіти. Маючи на увазі, що здебільшого ці запитання ставитимуться 15-річним підліткам, ці дані можуть поставити під сумнів надійність звітів.

Окрім індивідуальної інформації про учнів, на процеси та результати їхнього навчання впливають також соціальні, етнічні та академічні чинники. Отже, PISA використовує зведені дані для того, щоб схарактеризувати фонові фактори на рівні школи на додаток до структурних факторів, таких як розподіл учнів та статус школи.

### *1.1.3. Викладання та навчання*

Навчання на базі школи є основним процесом формальної систематичної освіти. Таким чином, директивні органи потребують отримання інформації про викладання й навчання в школах та їхню організацію. Для підвищення пояснювальної здатності вивчення, оцінювання викладання та навчання буде зосереджено на *основній галузі оцінювання*, якою у 2018 є читання, а також на глобальній компетентності – експериментальній галузі для дослідження у 2018 році. База знань, що міститься в дослідженнях з педагогічної ефективності, дозволяє виявити основні чинники очікуваної орієнтації на читання: це кваліфікація вчителів, практики викладання, мікроклімат у класах, час на навчання та навчальні можливості як всередині школи, так і поза її межами (Крімерс та Кіріакідес, 2008; Ширенс та Боскер, 1997). Для процесів викладання акцент потрібно зробити на трьох базових вимірах: (i) структура класу та управління ним; (ii) підтримка вчителя; та (iii) когнітивний виклик. Звертатися до вчителя та факторів, пов'язаних із викладанням, у PISA важко, тому що вибірка відбувається за віком, а не за класами. Інша проблема пов'язана із самою галуззю читання. Коли учню виповнилося 15 років, читання вже не викладається як окремий предмет, як це відбувається з математикою та природничими дисциплінами. Проте вдосконалення читацької грамотності і в цей час стимулюється різними практиками викладання: вивчення та навчання стратегіям читання на уроках рідної мови, словесності, літературних курсів, уроків іноземної мови, соціальних та науково-природничих навчальних дисциплін, відомих в усій своїй повноті як «змістовна компетентність» (Маккена та Робінсон, 1990; Шанахан та Шанахан, 2008). У той час, як для математики та природничих дисциплін здається очевидним, що питання про викладання та навчання мають бути пов'язаними тільки з уроками математики та природничих дисциплін, існує явне свідчення того, що з метою отримання багатой та значущої інформації про читання (особливо онлайн-читання) дослідження тільки уроків навчання мови не призведе до бажаних результатів, а отримана інформація буде скудною. Одною з найяскравіших відмінностей між країнами в навчальних програмах з читання наразі є акцент на змістовій компетентності та часі, що приділяється їй (а саме читанню в межах інших предметів) (Лафонтен, Дюпон, Хіндрикс та Шиллінгз, 2015). Тому, якщо опитувальник для вчителя буде реалізований у PISA-2018, буде більш доречним надавати його вибірці викладачів з усіх галузей, ніж тільки викладачам мови текстів.

### *1.1.4. Шкільні стратегії та управління*

Оскільки директивні органи мають обмежений безпосередній вплив на процеси викладання та навчання, важливо зібрати інформацію про фактори шкільного рівня, що допомагають удосконалити шкільні процеси і, таким чином, опосередковано удосконалити навчання учнів. Як і з учителем та викладацькими змінними (Баріле та ін., 2012), дослідження ефективності шкільних процесів створило міцну базу знань, показавши, що

«суттєві опори» сприяють ефективності шкільних процесів (Брик, Себрінг, Алленсворт, Лупеску та Істон, 2010; Чепмен та ін., 2011). Такі суттєві опори включають в себе професійний потенціал та зосередженість на професійному розвитку, ефективно організовані навчальні плани, лідерство та шкільне управління, залучення батьків, виховний, але й такий, що вимагає зусиль, мікроклімат у школі (чіткі норми та загальні цінності, очікування високих досягнень, правдива та взаємопідтримувальна взаємодія між зацікавленими сторонами), а також застосування оцінювання та аналіз із метою вдосконалення. Ці фактори розглядатимуться в межах опитувальників PISA як загальногалузеві процеси на рівні школи. Крім того, буде охоплена шкільна підтримка викладання основної галузі, а саме забезпечення бібліотек, оснащення ІКТ, а також навчальна програма з читацької грамотності, у тому числі мультимодальні аспекти читання у добу цифрових технологій.

Опитувальники PISA-2018 також мають розглядати питання, пов'язані з управлінням на системному рівні (Ханушек та Войсман, 2011; Войсман, Людeman, Шуц та Вест, 2007). Розподіл, відбір та можливості вибору одночасно з оцінюванням та аналізом є основними процесами, які використовують директивні органи та/або шкільна адміністрація для контролю якості шкільних процесів з метою моніторингу вдосконалення школи та сприяння йому. Частково цю інформацію можна отримати з інших джерел (як описано в «Погляді на освіту» ОЕСР), тоді як решту інформації можна оцінити за допомогою опитувальника для школи PISA.

1.2. Попереднє використання контекстних даних PISA: вимірювання, які є та будуть важливими для аналізу та складання звітів

### *1.2.1. Порівнянність та якірні завдання*

У попередніх циклах були проведені статистичні аналізи для розгляду питання про те, чи введені шкали вимірюють ідентичні базові складники в усіх країнах, що беруть участь у дослідженні, та чи можливо порівнювати результати між країнами. Дослідний та підтверджуючий факторні аналізи були використані в попередніх раундах для перевірки цієї порівнянності та встановлення, чи можуть складники та результати розглядатися як інваріантні поміж країнами (наприклад, ОЕСР, 2012, 2014b). Експертна група з опитувальників очікує, що розгляд питань інваріантності і надалі відіграватиме важливу роль в аналізі даних опитувальників, а найновітніші процедури будуть застосовані для вивчення порівнянності поміж країнами.

Важливою перевагою дослідження PISA є використання якірних завдань. Є досить велика кількість завдань опитувальника, яка вже використовувалася принаймні в одному з минулих раундів. Експертна група з опитувальників має намір зберегти якомога більше якірних завдань в опитувальнику 2018 року, щоб гарантувати порівнянність даних із даними минулих раундів та мати можливість провести аналіз тенденцій. Після встановлення рамкового документа до опитувальника буде підготовлено докладний огляд завдань, які вже використовувалися в одному чи більше з минулих циклів. Такий огляд

буде важливим внеском для прийняття рішень стосовно вибору завдань, що мають увійти до опитувальника 2018 року.

### *1.2.2. Звіт PISA-2009*

Цей розділ показує, як дані і пізнавального інструменту PISA, так і її опитувальників застосовувалися ОЕСР у минулому для створення різних наукових томів, описаних нижче, а також тематичних звітів. Вони використовувалися для формування думки про те, які змінні слід включати у дослідження 2018 року. Цей розділ зосереджений на читанні, основній галузі 2018 року, яке востаннє було основною галуззю у 2009. У цьому розділі описано, які зміни, пов'язані із фоновою інформацією, були використані у Звіті PISA-2009. У Звіті PISA-2009 використані матеріали опитувальників, особливо ті, що стосуються різних та непростих аналізів, представлених в томах III та IV. Окрім досягнень учнів, детально вивчалися некогнітивні результати, такі як активність учня, когнітивні стратегії та метакогнітивні стратегії, а також було заявлено про вплив змінних, пов'язаних із фоновою інформацією, факторами індивідуальної підтримки, рівнем шкільного внеску, процесами та стратегіями одночасно з факторами системного рівня, – все це отримало оцінку в опитувальниках для учня і для школи. Детальніше, в шести томах, де описані результати PISA-2009, обговорювалися наступні дані опитувальників:

*Том I: Показники учнів у читанні, математиці та природничих дисциплінах*

- Інформація про учня: стаття.

*Том II: Подолання соціального походження: рівність у навчальних можливостях та результатах*

- Інформація про учня: економічний, соціальний та культурний статус (ЕСКС), стаття, імміграційний статус, мови, якою розмовляє вдома, вік прибуття, країна походження.
- Індивідуальна підтримка, оцінена за допомогою опитувальника для батьків: батьківська підтримка (на початку початкового навчання/у 15-річному віці), дошкільне навчання (відвідування, якість).

*Том III: Навчання вчитися: активність учня, стратегії та практика*

- Інформація про учня: ЕСКС, стаття, імміграційний статус, мова, якою розмовляє вдома.
- Результати: задоволення від читання, час та матеріали, що використовуються для читання, метапізнання (усвідомлення стратегій), самооцінка використання стратегій читання (запам'ятовування, обробка, контроль).

*Том IV: Що робить школу успішною? Ресурси, стратегії та практика*

- Інформація про учня: соціально-економічний статус (СЕС).
- Процеси, про які повідомляє учень: час навчання (попередня освіта, час навчання в школі, додаткове навчання для покращення/вирівнювання результатів, позашкільні

заняття), стосунки вчитель-учень, дисциплінарний мікроклімат, стимулювання вчителем читацької активності.

- Шкільний вклад, стратегії та процеси (повідомлені директором): тип школи (муніципальна/приватна), кількість програм, розміри класів, засоби навчання (наприклад, ІКТ, бібліотека), шкільна відповідальність за оцінювання та навчальний план / за виділення ресурсів, забезпечення позакласних заходів, вік вступу до школи, залишення на другий рік, допущення до школи, групування в школі, шкільна політика переводів, практика / цілі оцінювання, використання даних про досягнення, шкільна звітність, методи моніторингу вчителів, поведінка вчителів та учнів, участь батьків та батьківські очікування, лідерство, шкільний мікроклімат.

*Том V: Результати PISA-2009. Тенденції навчання: зміни показників учнів з 2000 року*

- Тенденції у рівності: соціально-економічний статус (СЕС), імміграційний статус та мова, якою розмовляють удома.
- Тенденції в некогнітивних результатах: ставлення до читання та читацька практика (читання для задоволення, різноманітність прочитаних текстів, активність читання з точки зору СЕС, читання художньої літератури), а також показники шкільного мікроклімату (відносини вчитель-учень та дисциплінарний мікроклімат).

*Том VI: Учні онлайн. Цифрові технології та показники*

- Знання ІКТ (додатковий опитувальник): доступ до ІКТ вдома та в школі, використання ІКТ вдома та в школі, упевненість учнів в собі під час використання комп'ютерів та ставлення до користування ними, упевненість в собі під час виконання ІКТ завдань та дій; навігаційні показники, витягнуті з даних лог-файлу (кількість відвіданих сторінок, кількість відповідних відвіданих сторінок).

У PISA-2000, крім основного міжнародного звіту, читанню було присвячено поглиблений тематичний звіт (Кірш, Де Йонг, Лафонтен, Маккуїн, Менделовіц та Мосье, 2002).

Як буде детальніше описано нижче, більшість вимірювань, які були описані у Звіті PISA-2009, є пріоритетними серед інструментів 2018 року, тим самим забезпечуючи безперервність та можливість порівняння підзвітних результатів між 2009 та 2018 роками.

### *1.2.3. «Погляд на освіту» та науково-дослідницькі публікації*

Декілька публікацій, у яких PISA є в центрі уваги, вивчають питання, що стосуються некогнітивних результатів читання: *Чи учні читають для задоволення? (№8) Чи готові хлопці та дівчата до часів цифрових технологій? (№12) Чи можуть навчальні стратегії скоротити розрив між показниками серед забезпечених та соціально незахищених учнів? (№30).*

Багато додаткових прикладів продуктивних, з наукової точки зору, аналізів можна знайти в літературі. Наприклад, міжнародна база даних освітніх досліджень ERIC наразі наводить перелік журнальних статей, які часто читають, де використовуються дані PISA-



2009 для вивчення читацької освіти. Більшість таких матеріалів обговорюють некогнітивні вузько-галузеві результати: перешкалювання завдань опитувальників, вивчення їхньої структури як в межах країн, так і поміж ними, аналіз моделей результатів, розгляд впливу походження учня та родини, а також виявлення і пояснення впливу школи.

## 2. Висвітлення стратегічних питань на 2018 рік

Для PISA-2018 баланс має бути встановлений між необхідністю в якірних та необхідністю в нових або змінених складниках. Там, де це можливо та доцільно, складники та модулі будуть перенесені без змін або з незначними змінами. Якщо вимірювання вже застаріли, є зайвими або не відповідають психометричним критеріям (наприклад, слабка внутрішня узгодженість), їх буде рекомендовано для видалення. Останнім і важливим одночасно є те, що будуть внесені доповнення, засновані на двох питаннях: (1) будуть включені складники, центральні в дослідницькій літературі, які раніше не були висвітленими; (2) будуть включені складники, що стосуються нової галузі глобальної компетентності. Існуючі складники будуть розширені для висвітлення нової галузі глобальної компетентності або нових вимірів у читанні з урахуванням онлайн-читання. У майбутньому будуть розроблені деякі нові засоби вимірювання наявних складників з метою вдосконалити вимірювання та спробувати уникнути наявних міжкультурних відхилень, пов'язаних з використанням шкали Лайкерта. Крім того, не кожен зі складників слід перевіряти під час кожного циклу.

Цей розділ поділений на чотири підрозділи, які групують модулі у більші складники: (1) оцінювання некогнітивних та метакогнітивних складників; (2) оцінювання інформації про учнів; (3) оцінювання процесів викладання та навчання; та (4) оцінювання шкільних стратегій та управління. Підрозділ з оцінювання некогнітивних та метакогнітивних складників має найбільшу кількість змін на 2018 рік. Окрім обговорення вузько-галузевих змінних, пов'язаних із читанням, а також декількох значних змін у сучасній літературі, у даному підрозділі представлено нову галузь глобальної компетентності.

### 2.1. Оцінювання некогнітивних та метакогнітивних складників

Цей підрозділ узагальнює концептуальні основи для модулів 4 (результати, пов'язані із читанням; ставлення, мотивація та стратегії), 9 (диспозиційні та шкільно-орієнтовані змінні) та 10 (диспозиції для глобальної компетенції) (див. Малюнок 1).

Традиційно PISA оцінювала учнів з точки зору тестів на перевірку досягнень. Мотивація, ставлення, переконання та поведінка учнів розглядалися як важливі провісники та предиктори успішності в навчанні, освітніх досягнень та успіху на ринку праці. Проте, з точки зору і освітньої політики, і політики ринку праці, некогнітивні результати, які є відокремленими від академічних досягнень, розглядаються як дедалі важливіші самі по собі, тому що вони є визначальними для особистісного зростання, індивідуального успіху, довгострокових досягнень, для суспільства взагалі. Результати досліджень показали значну міць некогнітивних результатів для успіху в середній освіті, вищій освіті та в робочій силі (наприклад, Хекман, Стіксад та Урзуа, 2006; Ліндквіст та Вестман, 2011; Поропат, 2009; Річардсон та ін., 2012; Робертс та ін., 2007). Крім того, професійні та публічні обговорення часто ставлять під сумнів підхід, заснований тільки на досягненнях, який головним чином

застосовувався для оцінювання учнів у минулому; широко визнано, що освіта є дещо більшим, ніж знання та когнітивні навички. Тому некогнітивні результати стають все більш цікавими як самостійні результати (Марш та ін., 2006). Некогнітивні результати є важливими складниками, та вони часто функціонують у якості посередника, корелюючи з іншими складниками в оцінюванні. PISA пропонує унікальну можливість досліджувати складне відношення між некогнітивними результатами та досягненнями на індивідуальному рівні, шкільному рівні та на рівні країни.

Попередні цикли PISA були зосереджені на вузько-галузевих ставленнях та поведінці учнів, таких як інтерес та мотивація до читання й математики, математична самооцінка, математична тривога, або знання читацьких стратегій (метапізнання). Більшість з таких шкал відображує стійкі співвідношення із кваліфікаційними оцінками учнів. Ця традиція є продовженою у модулі 4 (результати, пов'язані із читанням) дослідження PISA-2018. На додаток, даний рамковий документ включає в себе більш широкий набір некогнітивних учнівських факторів для того, щоб розширити охоплення найважливіших складників, підвищити стратегічну релевантність бази даних PISA-2018, а також визнати підвищену зацікавленість у некогнітивному оцінюванні як в політиці, так і в наукових дослідженнях.

Включені питання охоплюють диспозиції, значущі для досягнень, які учні несуть до навчальних закладів, шкільно-орієнтовані зміни, а також зміни, пов'язані із читанням. Відповідно, оцінювання приймає чітко ієрархічний підхід, визнаючи, що обидві крос-ситуаційні схильності та шкільні/вузько-галузеві складники мають бути присутніми для того, щоб повністю зрозуміти та пояснити учнівську активність та поведінку у галузі досягнень (Елліот та Треш, 2001). Вузько-галузеві питання будуть спрямовані не тільки на читання, але й на глобальну компетентність. Через брак часу тільки складники, що мають багату і давню історію в літературі про досягнення та/або які є високо популярними у сучасних дослідженнях (навіть відносно нові), включаються до опитувальника.

#### 2.1.1. Результати, пов'язані із читанням (модуль 4)

##### *Читацька мотивація, активність та практика*

Як було показано в ряді досліджень, читацька активність, мотивація та практика є потужно пов'язаними із навичками читання (Бекер, Макелвані та Кортенбрук, 2010; Гатрі, Вігфілд, Метсала та Кокс, 2004; Клауда та Гатрі, 2014; Мол та Бус, 2011; Морган та Фуксі, 2007; Фост, Дьорфлер Артельт, 2013; Шафнер, Філіп та Шифель, 2014; Шифель, Шафнер, Мьоллер та Вігфілд, 2012). У PISA-2000 читацька активність (а саме інтерес до читання, його внутрішня мотивація, уникнення читання, а також практика читання) мали одну з найсильніших кореляцій з навичками читання, сильніші за зв'язок між навичками читання та соціально-економічним статусом (ОЕСР, 2002; 2010). Було показано, що високий рівень активності певною мірою було компенсовано слабким соціально-економічним фоном. Дійсно, принаймні в деяких країнах учні низького соціально-економічного походження були активно задіяні в читанні та мали кращі показники, ніж учні високого соціально-економічного походження, але з поганою читацькою активністю. Також було виявлено, що, якби хлопці були так само активні в читанні, як дівчата, гендерний розрив був би скорочений на дві третини (ОЕСР, 2002, 2010). В інших дослідженнях було показано, що читацька активність пояснює досягнення в читанні більше, ніж будь-яка інша змінна, окрім

попереднього досягнення в читанні (Гатрі та Вігфілд, 2000). Таким чином, мотивація та активність являють собою потужні змінні та важелі, на які можна впливати для того, щоб підвищувати майстерність читання та скоротити розрив між групами учнів.

Серед мотиваційних атрибутів читача інструменти, раніше розроблені PISA, головним чином, були спрямовані на зацікавленість в читанні та його внутрішню мотивацію. Коли основним галузями були математика чи природничі дисципліни, досліджувалися інші мотиваційні складники, такі як самоефективність та самооцінка. Як правило, самоефективність (Бандура, 1997; Ферла, Валке та Цай, 2009) означає сприйняття особою своєї здатності виконувати певні завдання, тоді як самооцінка є сприйняттям особою власних здібностей у певній галузі (читання, математика або природничі дисципліни) (Марш та Кравен, 1997). Позитивні самооцінка та самоефективність істотно пов'язані із мотивацією, поведінням у навчанні, загальними очікуваннями щодо майбутнього та навчальними показниками учнів (ОЕСР, 2007). Оскільки самоефективність та самооцінка є важливими мотиваційними атрибутами, та вони проявили себе у якості сильних корелятивів досягнень у читанні (Бейкер та Вігфілд, 1999; Марш та Кравен, 2006; Солхеїм, 2011) та навіть предикторами покращення читання у середній школі (Морган та Фукс, 2007; Ретельсдорф, Кьоллер та Мьоллер, 2011), ці складники вимірюються в опитувальнику для учнів PISA-2018. Слідуючи рекомендаціям Чепмена та Танмера (1995), інструменти мають охоплювати не тільки очікувану *компетентність* у читанні, але також й очікувані *труднощі* з читанням. Клауда та Гатрі (2015) у подовжньому дослідженні, вивчаючому відношення між декількома складниками, пов'язаними із активністю, і мотиваційними складниками та досягненнями у читанні (швидкість та розуміння загальних та інформаційних текстів), надали докази того, що очікувані труднощі є більш сильним предиктором досягнення у читанні, ніж самоефективність. Так само вони підтвердили, що уникнення читання та його знецінювання негативно прогнозують зростання показників активності та мотивації серед учнів 7 класу, незалежно від їхніх позитивних аналогів – самоефективності, активності у завданнях з читання та цінності.

Виявлення учнів, які сприймають себе як читачі, що борються з труднощами в читанні, має величезне значення, особливо через те, що PISA-2018 робить акцент на важливості базових складників читання, наприклад, швидкості, оскільки нижня межа шкали з читання була подовжена з часів PISA-2009.

### *Метапізнання*

Як і активність, метапізнання має одночасно і значну кореляцію з навичками читання, і чутливість до викладання та навчання. До визначних метакогнітивних стратегій читання входять постановка цілей читання, адаптування читання в залежності від таких цілей, знання того, як підсумувати прочитане або запам'ятати важливу інформацію, моніторинг розуміння та знання того, як вирішувати проблеми із розумінням. Нова структура читацької грамотності у PISA-2018 визнає першорядне значення цих процесів управління завданнями з читання. Сьогодні вони є невід'ємною частиною моделі технології читання, що формує структуру читацької грамотності (див. Малюнок 2 у рамковому документі до читацької грамотності).

У ряді досліджень було виявлено сильний зв'язок між навичками читання та метапізнанням (Артелт, Шифель та Шнайдер, 2001; Браун, Палінскар та Армбрустер, 2004). Чітке формальне викладання метакогнітивних стратегій призводить до кращого розуміння тексту та використання отриманої інформації. Одним з основних висновків доповіді Національної групи експертів з читання в США (2000) було те, що виправлення становища з незадовільною читацькою грамотністю є можливим за допомогою чіткого навчання метакогнітивних навичок. Інакше кажучи, коли читачам надаються когнітивні та метакогнітивні стратегічні вказівки, вони отримують значно більше надбань від заходів, пов'язаних з розумінням прочитаного, ніж ті учні, які навчаються тільки за допомогою звичайних прийомів надання вказівок (Бейкер та Картер-Білл, 2009; Доул, Нокс та Дріц, 2009; Преслі, Грехем та Харріс, 2006; Преслі та ін., 1989; Розеншайн та Мейстер, 1994; Розеншайн, Мейстер та Чепмен, 1996; Вотерс та Шнайдер, 2010).

У PISA-2009 метакогнітивні знання учнів оцінювалися через запитування в них їхньої думки щодо того, наскільки корисними є різні читацькі стратегії для виконання завдання з читання (підсумовування тексту, його розуміння або запам'ятовування). «Було застосовано критерій опорної позначки, оскільки судження оцінювалися відносно суджень експертів» (Алтерт та Шнайдер, 2015, стор. 6). Кореляції двох метакогнітивних показників та досягнень у читанні в PISA-2009 були стійкими: середні кореляції в країнах ОЕСР були відповідно 0,46 та 0,39.

Зростаюча важливість цифрової читацької грамотності у PISA-2018 збільшує необхідність оцінювати метапізнання. Коріо та Доблер (2007) зазначили, що під час читання онлайн ефективні та конкретні саморегульовані стратегії мають вирішальне значення для здійснення читацьких цілей та планів (відбір найбільш відповідних посилань та переходів, уникнення інформації, що відволікає – дистракторів). Новий сценарій, пов'язаний з метапізнанням, буде зосереджений навколо одного з найважливіших процесів онлайн-читання, а саме навколо якості та достовірності ресурсів.

#### 2.1.2. Характеристики учня, зумовлені позашкільними та шкільними чинниками (модуль 9)

Доповнення результатів, пов'язаних із читанням, є основними диспозиціями цієї галузі в напрямку компетентності та шкільно-орієнтованих змінних. Вступаючи до школи, учні привносять у шкільне життя різноманітні тенденції, тоді як школи заохочують їх зосередитися на навчанні в певні способи, деякі з яких сприяють їхній активності, однак інші підривають продуктивність навчання. Як диспозиційні змінні, так і шкільно-орієнтовані змінні є необхідними для повного розуміння учнівської мотивації та активності. Такі змінні не увійшли до опитувальників PISA. Диспозиційні змінні являють собою контекст, в основі якого є особистість і за яким учні або беруться за навчання, або уникають його; зміни формуються як життєва функція внаслідок спілкування з батьками, вчителями, інструкторами та внаслідок культурних акцентів; також вони визначають, яким чином з часом стимулюється поведінка учнів. Шкільно-орієнтовані змінні є вузько-контекстними та виникають не тільки з диспозиційних тенденцій, але й із ситуацій; вони є проксимальними провісниками вищезгаданих вузько-галузових змінних, а також результатами досягнень самі по собі. Разом диспозиційні та шкільно-орієнтовані змінні

забезпечують важливу інформацію стосовно міри, якою конкретний учень підходить до взірця оптимального та успішного учня.

Нижченаведені абзаци оглядають цільові диспозиційні та шкільно-орієнтовані змінні, особливо ті, що зосереджені на складниках, нових у дослідженні PISA на 2018 рік. Такі змінні є нейтральними щодо галузей, але вони зосереджені на некогнітивних компонентах, важливих для навчання. До диспозиційних змінних належать мотиви, що спонукають учнів до досягнень. Це, наприклад, дух суперництва, майстерність у роботі та страх невдачі, поступовий спосіб мислення, наполегливість, суб'єктивне благополуччя, а також мотивація та практика використання ІКТ. До шкільно-орієнтованих змінних належать переконання щодо навчання, ставлення до школи та цілі досягнень.

### *Диспозиційні змінні*

**Мотиви, що спонукають до досягнень – дух суперництва, майстерність у роботі та страх невдачі:** експертна група з опитувальників замінила складник, пов'язаний із *мотивацією досягнення*, складниками, пов'язаними з *духом суперництва* та *майстерністю*. Мотивація досягнення, згідно з оцінюванням в рамках пілотного етапу дослідження у 2015 році, являє собою комбінацію елементів суперництва з елементами зовнішньої мотивації. Упродовж останніх чотирьох десятиліть теоретики мотивації досягнень склали концепцію центрального складника як такого, що містить у собі два фундаментальні компоненти (Хелмріх, Бин, Лакер та Спенс, 1978; також див. Елліот та Макгрегор, 2001): дух суперництва (диспозиційне бажання показати себе краще за інших) та робоча майстерність (диспозиційне бажання наполегливо працювати для того, щоб оволодіти справою). Дослідження показує, що ці два компоненти мотивації досягнень, орієнтованої на прагнення досягнень, пов'язані з різними групами передумов та наслідків; тому під час оцінювання мотивів, що спонукають до досягнень, важливо вимірювати ці складники окремо (Бараник, Баррон та Фінні, 2007; Мураяма та Елліот, 2012; Спенс та Хелмріх, 1983).

Група експертів з опитувальників замінила складник, пов'язаний із загальною *тривогою через тест*, що застосовувався в 2015 році, на складник, пов'язаний зі *страхом невдачі*. Подібно до тривоги через тест, страх невдачі являє собою диспозиційну тенденцію перейматися через невдачу та її наслідки. Можливо продовжити оцінювання цієї диспозиційної тенденції уникнення шляхом заміщення фокального складника, пов'язаного з тривогою через тест, на той, що, пов'язаний зі страхом невдачі. Тривога через тест є багатовимірним складником, який, мабуть, найкраще оцінюється як занепокоєння на рівні аналізу в межах окремого завдання або певної галузі (Хембрі, 1988). Страх невдачі – це схильність до самозахисту шляхом уникнення помилок та невдач, тому що вони сприймаються як ганебні, що в реальних життєвих ситуаціях може бути більшим предиктором для когнітивного досягнення, ніж тривога через тест. Цей складник вивчається в літературі про досягнення вже більше сорока років (Бьорні, Бурдик та Тіван, 1969). Дослідження показало, що страх невдачі веде учнів до потреби в самозахисті та уникнення можливостей і складних ситуацій, що кидають виклик, але є суттєвими для навчання та розвитку (Ковінгтон, 1992; Гекхаузен, 1975; Кайе, Конрой та Файфер, 2008).

Оптимальний учень має високу робочу майстерність та низький страх невдачі. Дух суперництва сам по собі може бути проблемним, але сильний дух суперництва в сукупності

з робочою майстерністю виявляють себе корисними. Позитивне/негативне застосування духу суперництва є «гарячою темою» в літературі про досягнення, та дані за цією змінною як у межах країн, так і між ними мають виявитися цінними та привернути значну увагу.

**Поступовий спосіб мислення.** Поступовий спосіб мислення є однією з найпопулярніших змін в літературі упродовж останніх п'ятнадцяти років (Двек, 1999). Учні з поступовим (відносно цілісності) способом мислення вважають, що ця здатність не є фіксованою, а може змінюватися в бік удосконалення, і це є ще одною ключовою характеристикою оптимального учня. Поступовий спосіб мислення пов'язаний з витримкою та вважається одним з ключових провісників цілей оволодіння виконанням (підвищення) та цілей уникнення виконання (зниження); також було показано, що він сприяє стійкості як за невдач, так і за вдалого виконання (Аронсон, Фрайд та Гуд, 2002; Блеквел, Трезневски та Двек, 2007; Двек, 2007).

**Наполегливість.** Цей складник входив до опитувальника з інформації про учня у 2012 році та не увійшов в опитувальник 2015 через брак часу. Можливість подивитися на тенденції в напрямку наполегливості в шестирічному інтервалі виявилася дуже цінною, враховуючи те, що цей складник є наразі популярним у літературі, оскільки він показав себе важливим провісником зазначеного досягнення (Дакворт, Петерсон, Метьюз та Келлі, 2007; Туту та Константин, 2012). Для цього складника використовується багато різних позначень в сучасній літературі, у тому числі позначення «стійкість» та «витримка». Оптимальний учень має високій рівень наполегливості.

**Суб'єктивне благополуччя.** Суб'єктивне благополуччя може бути визначене як «добрі психічні стани, до яких належать різні оцінки, позитивні та негативні, того, що люди роблять стосовно свого життя, та афективні реакції людей стосовно того, що вони переживають» (ОЕСР, 2013а, стор. 10; див. також ОЕСР, 2011b, 2013b). Це визначення охоплює три елементи суб'єктивного благополуччя: *оцінка життя* – відображення особою своєї оцінки власного життя (сюди входить єдине питання, що стосується «загальної задоволеності життям»), *афект* – емоційний стан, як правило, у певний момент часу, а також *евдемонізм* – почуття сенсу та мети в житті, яке може збільшити почуття належності. Зростаючий останнім часом інтерес до цього складника з боку дослідників та директивних органів призвів до надання рекомендацій статистичним установам про «включення питань, що стосуються суб'єктивного благополуччя, до їхніх стандартних опитувань, щоб зібрати оцінки людьми свого життя, гедоністичний досвід та життєві пріоритети» (Стігліц та ін., 2009 стор. 216). ОЕСР (2013) відгукнулася на таке доручення забезпечити інструкції щодо вимірювання суб'єктивного благополуччя. На сьогодні 27 з 34 національних статистичних установ ОЕСР взяли на себе зобов'язання збирати принаймні мінімальну інформацію, запропоновану рекомендаціями ОЕСР (єдине питання, що стосується «загальної задоволеності життям»). Для PISA-2018 експертна група з опитувальників залучила інформацію по всіх трьох елементах – *оцінка життя, афект та евдемонізм*. Оптимальний учень має позитивну оцінку життя, часті позитивні афекти та нечасті негативні афекти, а також сильний евдемонізм.

**Мотивація та практика використання ІКТ.** Модуль 9 охоплює один з аспектів технології, який має стосунок до повсякденного життя та всіх галузей освіти, а саме ІКТ. Характеристики поведінки та мотиваційні атрибути, пов'язані з ІКТ, можуть розглядатися

як загально-галузеві результати учнів. Оскільки ІКТ вбирають в себе широкий спектр пристроїв, вони можуть відігравати певну роль в усіх освітніх галузях. Після проекту ОЕСР «DeSeCo» та її «Ініціативи з Умінь 21-го століття» оптимальний учень демонструватиме загальні навички, що стосуються інформації, медіа та технологій не тільки в межах традиційних ключових предметів (ОЕСР, 2005; «Партнерство з Умінь 21-го століття», 2008). У PISA-2018 буде оцінюватися інтерес учнів до ІКТ, практика використання ІКТ, засвоєна компетентність та автономія у використанні ІКТ, а також особливе питання з користування соціальними мережами в межах опитувальника про обізнаність стосовно ІКТ.

### *Шкільно-орієнтовані змінні*

**Навчальні переконання та ставлення до школи.** Переконання учнів про власний успіх або невдачу у навчанні в школі виявилися сильними провісниками подальших зусиль та успіху, у тому числі оцінок з тестів в оцінюванні учнів (Опденаккер та Ван Дам, 2000; Рамбергер та Паларді, 2005). PISA-2018 продовжуватиме деякі оцінювання 2012 року, у тому числі вимірювання переконань учнів стосовно шкільної самоефективності, власного оцінювання свого досвіду в школі та свого ставлення до школи. Оптимальний учень має сильну шкільну самоефективність та позитивний потяг до школи.

**Цілі досягнення: цілі стратегії оволодіння виконанням та стратегії уникнення виконання.** Цілі досягнення є одними з найпопулярніших змінних в літературі про досягнення упродовж останніх трьох десятиліть (Маер та Ніколс, 1980). Однією з важливих характеристик оптимальних учнів є те, що вони зосереджені на покращенні досягнень (інакше кажучи, вони мають на меті стратегії оволодіння). Учні, які приймають цілі стратегії оволодіння, показали себе такими, що займаються поглибленим вивченням, виявляють наполегливість після невдачі та високий рівень внутрішньої мотивації (Гулеман, Шрагер, Бодман та Харакевич, 2010; Каплан та Маер, 2007; Мидлтон та Перкс, 2014). Не менш важливою характеристикою оптимального учня є те, що він/вона не прагне уникнути виконання гірше за інших учнів (тобто, він/вона не має на меті уникнення виконання). Учні, які приймають цілі уникнення виконання, проявили себе таким, що займаються поверховим вивченням, здаються перед лицем невдачі й цим доводять свій низький рівень як продуктивності, так і внутрішньої мотивації (Гулеман та ін., 2010; Роузторн та Еліот, 1999; Ван Іперен, Блага та Постмес, 2014). Інакше кажучи, цілі досягнення вважаються ключовими проксимальними предикторами двох центральних результатів золотого стандарту, що вказують на стійкий успіх учня – вдале виконання (яке показує, що відбулося короткострокове навчання) та внутрішня мотивація (яка показує, що має місце мотивація до продовженого довгострокового навчання). Важливо зосередитися одночасно на присутності позитивного (прагнення до цілей стратегії оволодіння) та відсутності негативного (прагнення до цілей стратегії уникнення виконання), оскільки й те, й інше є суттєвим для того, щоб мало місце оптимальне навчання (Еліот, 2005).

### **2.1.3. Позашкільні характеристики учня для глобальної компетентності (модуль 10)**

Глобальну компетенцію встановлено як нову галузь у PISA-2018, та процедура її оцінювання ще знаходиться на етапі розробки відповідною групою експертів. Ця робота розглядається як критично важлива, оскільки навчання, робота та життєві середовища стають дедалі глобальнішими, взаємопов'язаними та взаємозалежними. Молоді люди

стикатимуться із цими середовищами, активно братимуть участь у них та допомагатимуть їхньому формуванню упродовж свого життя, незалежно від місця їхнього народження, навчання, роботи або проживання. Важливо, щоб на момент закінчення школи учні були оснащеними знанням світу навколо них та зацікавленістю участю в ньому, зростаючою впевненістю, духом цікавості та пригод, гнучкістю та пружністю, а також уміннями спілкуватися та взаємодіяти, що необхідні для використання можливостей та викликів, які привносяться взаємопов'язаними, взаємозалежними та дуже швидко змінними середовищами.

Для PISA-2018 глобальна компетентність визначається як здатність та диспозиція діяти та взаємодіяти належним чином та ефективно як індивідуально, так і сумісно, беручи участь у житті взаємопов'язаного, взаємозалежного та різноманітного світу. Галузь глобальної компетенції складається з наступних чотирьох аспектів:

- **Управління спілкуванням та відносинами** стосується бажання та здатності особи адаптувати своє спілкування та поведінку з метою взаємодіяти належним чином та ефективно з іншими, хто має інші точки зору, та в різних контекстах.
- **Знання<sup>2</sup> про глобальні зміни, проблеми і тенденції та зацікавленість у них** стосується зацікавленості учнем та його знання про культури, основні проблеми, події та явища у світі, як і здатність учня розуміти їхнє глобальне значення та наслідки для того, щоб належним чином та ефективно адаптувати до навчальних, робочих та життєвих ситуацій з іншими, хто має інші точки зору, та в різних контекстах.
- **Відкритість та гнучкість** стосується сприйнятливості до нових людей та ситуацій, різних точок зору та видів практики, а також їх розуміння. Крім того, ці характеристики стосуються здатності відшукувати та розуміти нові та різні точки зору та переживання, а також належним чином та ефективно адаптувати своє мислення, поведінку та дії до навчальних, робочих та життєвих ситуацій, до яких долучені інші, хто має інші точки зору, та в різних контекстах.
- **Емоційна сила та пружність (міць)** стосується здатності належним чином мати справу з неясністю, змінами та викликами, які можуть виникати через різні точки зору та переживання, та стійкості до підтримки власної ідентичності та/або розвитку власної особистості, незважаючи на зіткнення з іншими поглядами та переживаннями, або внаслідок цього.

Узагалі, завдання опитувальника, пов'язані з глобальною компетенцією (інформація, пов'язана зі складниками, та контекстуальна інформація для інформування про інтерпретацію результатів), будуть зосереджені на двох вимірах: *відкритість* та *гнучкість*, а також *емоційна сила та пружність*. Ці два аспекти матимуть чотири шкали: (1) відкритість, (2) гнучкість, (3) емоційна сила та (4) пружність, до кожної з яких буде надано близько 10 запитань. В основі запитань для кожної шкали першочергово буде лежати поведінка (наприклад, «Коли я зустрічаю не схожих на мене людей, мені цікаво дізнатися про них більше. Мені подобається їсти в різних етнічних ресторанах»), контекст у них буде простий (наприклад, «Коли я подорожую за кордоном, ...», «Коли я в школі, ...») та

---

<sup>2</sup> Стосується неявних та явних, а також процедурних та декларативних знань.



представлені вони будуть в узгодженому форматі там, де це є можливим (наприклад, шкала Лайкерта).

До тем для завдань опитувальника з глобальної компетентності можуть входити (більшість вимірювань містять як складникові, так і контекстуальні компоненти):

- Мови:
  - Рідні мови, якими розмовляє/які розуміє учень/його/її мати/батько/брати/сестри вдома.
  - Ті, що викладаються в школі; кількість мов, якими розмовляє/які розуміє учень.
  - Кількість мов, до яких учень має доступ або стосовно яких учень мав досвід (реальний, віртуальний).
- Глобальний розвиток/проблеми/тенденції:
  - Активність учня разом з іншими в глобальних подіях/проблемах (наприклад, онлайн-чат).
  - Міра ознайомлення з глобальним розвитком/проблемами/тенденціями та їх усвідомлення (наприклад, через новини, інші медіа).
- Міграція/переміщення учня:
  - Власне походження учня; його досвід проживання за кордоном.
  - Можливість для учня працювати/навчатися за кордоном у майбутньому.
  - Демографічна ситуація в його/її групі: населення з інших країн/культур.
- Взаємодія або ознайомлення учня з людьми з інших країн/культур; досвід подорожей учня.
- Міра цікавості/мотивації учня до подорожей.

Завдання опитувальників (а саме з опитувальників для учнів та вчителів) можуть бути використані або покращені для інформування про вимірювання глобальної компетентності. Наприклад:

- Шкільний мікроклімат:
  - Демографічна ситуація серед учнів (на рівні школи).
  - Демографічна ситуація серед вчителів (з інших країн), чи викладали вчителі в іншій країні, чи має вчитель сертифікат, виданий іншою країною.
  - Шкільна філософія/цінності/стратегії відносно глобальної компетентності.
  - Підтримка, яка надається учням з причин, пов'язаних з мовою або культурою (наприклад, перевіряється для зосередження на проблемах, пов'язаних з глобальною компетентністю).
- Глобальна компетентність в навчальному плані.
- Професійний розвиток: як/якою мірою вчителі підготовлені до того, щоб мати справу з мультикультуралізмом та/або сприяти глобальній компетентності (наприклад, глобальні тенденції, міжнародні заходи).
- Читання та ресурси, пов'язані з глобальною компетентністю.

Та, нарешті, у разі, якщо проводиться опитування вчителів, можуть бути використані наступні завдання для вимірювання глобальної компетентності:

- Демографічна ситуація серед вчителів/їхнє походження (наприклад, якими культурами представлені).
- Кількість учителів, які викладали в іншій країні.
- Кількість вчителів, які мають сертифікат, виданий іншою країною.
- Ознайомлення з міжнародними, глобальними заходами/досвід/активність у них.
- ІКТ грамотність.
- Усвідомлення та підтримка шкільних стратегій, які стосуються глобальної компетентності/підтримують її.
- Практика вчителів, що відноситься до глобальної компетентності, у тому числі практика міжпредметних зв'язків.

Більшість існуючих вимірювань у сфері глобальної компетентності були розроблені більшою мірою для учнів, старших за віком (наприклад, студентів, дорослих працівників), аніж для 15-річних учнів, які оцінюватимуться в межах PISA-2018. Проте відомості про різні вимірювання можуть бути отримані з існуючої літератури (наприклад, Діардорф, 2009), і це завдання, яке буде виконуватися експертною групою з глобальної компетентності за рекомендаціями експертної групи з опитувальників. На сьогодні намір полягає в тому, щоб використовувати опитувальник як засіб вимірювання двох із чотирьох аспектів глобальної компетентності (а саме: перше – відкритість та гнучкість та друге – емоційна сила та пружність) за чотирма шкалами (а саме: за шкалою відкритості, гнучкості, емоційної сили та пружності) та контекстною інформацією.

## 2.2. Оцінювання фонові інформації про учнів

Цей підрозділ охоплює модуль 6 (СЕС учня, інформація про родину та житло), модуль 7 (міграція, етнічна приналежність та культура) та модуль 8 (освітній шлях у ранньому дитинстві). Ці теми вимагають ретельного перегляду у кожному циклі, оскільки вони містять базову інформацію, необхідну для розрахунку індексу ЕСКС.

**СЕС учня, інформація про родину та житло (модуль 6).** Хоча ми не просимо безпосередньо вказувати етнічну приналежність в PISA, ми будемо продовжувати вимірювати соціально-економічний статус та змінні за іншою фонові інформацією, головним чином, без змін з метою збереження тенденції, встановленої за соціальними та етнічними показникам. Проте знадобилися деякі незначні зміни. Наприклад, через далекосяжний розвиток у секторі ІКТ питання з технічного оснащення в учня вдома є дещо застарілими та, можливо, потребують редагування. Таким чином, вимірювання домашнього майна будуть оновлені для того, щоб забезпечити ширше охоплення змінних щодо домашнього майна в межах країн та між ними. Ці зміни, як очікується, не вплинуть на важливі трендові вимірювання в цьому модулі.

**Міграція, етнічна приналежність та культура (модуль 7).** Питання, які інформують про показники одночасно і міграції, і культури, продовжують бути важливими вимірюваннями. Мовне та культурне розмаїття є важливими факторами життя в більшості регіонів світу. Багато країн є домівкою для декількох субпопуляцій з різними мовами та культурами. Міжнародна міграція увічнює це розмаїття. У країнах ОЕСР учні першого та другого покоління іммігрантів наразі становлять від 10 до 20 % учнівської популяції (ОЕСР,

2010a, 2010b). Разом із тим учні з груп етнічних меншин та учні з числа іммігрантів часто стикаються з особливими викликами. У ряді освітніх систем рівень показників учнів-іммігрантів із ключових шкільних предметів є значно нижчим, ніж в їхніх однолітків, що живуть у рідній країні (Станат та Крістенсен, 2006), та обидві групи часто стикаються з явною або прихованою дискримінацією, що має потенційно шкідливі наслідки для їхнього психологічного розвитку та благополуччя. Отже, забезпечення учнів різного мовного та культурного походження рівними можливостями часто вважається однією з головних задач систем освіти в 21-му столітті (наприклад, ОЕСР 2010).

У PISA-2015 приділялася особлива увага аспектам шкільного мікроклімату, пов'язаним із відмінностями між учнями. Нове питання, розроблене для пілотного етапу проекту PISA-2015, запитувало в учнів, чи належать вони до групи, яку, за їх переконанням, дискримінують в їхній країні. Якщо вони ідентифікують себе як належними до таких меншостей, їх запитують, чи вони відчувають, що вчителі ставляться до них з повагою і справедливо порівняно з їхніми однокласниками – цей фактор, як було виявлено, стосується освітніх результатів (наприклад, Фішер, Уоллес та Фентон, 2000; Вонг, Еклес та Самерофф, 2003). Ще одне нове питання, уведене до додаткового опитувальника для батьків, оцінювало перешкоди, які відчувають батьки при залученні до шкільних процесів. Крім того, учителів та директорів шкіл запитують про порушення серед вчителів, пов'язані із відмінностями між учнями. Формулювання запитання ґрунтується на дослідженні підтримки мультикультуралізму (Ван де Війвер, Брюгельманс та Шалк-Секар, 2008). Крім того, у PISA-2015 були розглянуті відчутні аспекти практики мультикультурної освіти та тієї міри, в якій мультикультурна освітня практика реалізується в різних школах. У цілому, результати цього модулю можуть допомогти дослідникам краще зрозуміти нерівності в освіті та можуть надати стимул декільком шляхам вирішення проблем цих нерівностей: програми підготовки вчителів, діяльність з розвитку школи з упором на стратегії управління нерівністю, стратегічні заходи з підтримки батьків, що належать до відмінних груп, в участі у шкільних процесах їхніх дітей. Проте, як виявилось, ці пункти є проблематичними та потребують перегляду для того, щоб вони були успішними у вимірюванні цієї важливої концепції 2018 року. Ураховуючи актуальність цього модуля для глобальної компетентності, варто здійснити такий перегляд (можливо, з більшим акцентом на можливостях для міжкультурної взаємодії).

**Освітній шлях у ранньому дитинстві (модуль 8).** Коли діти вступають до початкової школи, вони мають різний рівень оволодіння своєю мовою, початкових навичок читання та рахування, і ці відмінності часто зберігаються в житті і надалі. Сприяння підготовці та кращій адаптації до школи вважається ефективним засобом підвищення рівня досягнень усіх дітей, але особливо тих дітей, які відчувають нестачу батьківської підтримки, бо ростуть у несприятливих умовах. Ведеться полеміка стосовно того, що інвестиції в програми ранньої освіти матимуть довгострокову фінансову та нефінансову користь (Хекман, 2006). У звітах ОЕСР також було визнано та проаналізовано важливість якісної дошкільної освіти.

Згідно з ЮНЕСКО (2006) програми Піклування та освіти дітей раннього віку (Early Childhood Care and Education/ECCE) визначаються як «програми, що, на додаток до надання дітям піклування, пропонують структурований та цілеспрямований комплекс навчальних

дій або в офіційній установі (дошкільний або ISCED 0), або як частина неофіційної програми розвитку дитини» (стор. 348). Фокус міжнародно-порівняної Класифікації міжнародних стандартів рівня освіти 0 (International Standard Classification of Education Level/ISCED 0) є значно вужчим. Наразі принаймні чотири напрямки дослідження підтримують актуальність застосування більш широкого визначення ЕСС, ніж зосередження тільки на ISCED 0: (1) дослідження мозку, (2) вивчення вузько-галузевого розвитку та підтримки, (3) оцінювальні дослідження типових програм та (4) поздовжні великомасштабні дослідження. Зазвичай більш широке визначення ЕССЕ використовується в цих дослідженнях. Таким чином, висновки про важливість раннього піклування слід робити з урахуванням ЕССЕ, але не ISCED 0.

Разом із тим, оцінюючи обсяг досліджень, можна бачити, що ряд наданих характеристик типу ЕССЕ впливають на можливість спостерігати за перевагами, що виникають, або не впливають, та спостерігати, чи зникають такі переваги, чи вони зберігаються. Можливості навчання в ранньому віці учнів найкраще оцінюються з точки зору навчального плану, а також кількості та якості навчального досвіду в ранньому дитинстві. Наприклад, одне з найкращих доступних джерел, а саме британське дослідження ЕРРЕ, виявило короткострокові ефекти, які показують, що відвідування дошкільної установи було корисним для когнітивного та соціально-емоціонального розвитку, особливо для дітей з неблагополучних сімей. Проте в довгостроковій перспективі тільки в тих дітей, які відвідували дошкільний заклад високої якості, виявився довготривалий ефект від раннього навчання (наприклад, Саммонз та ін., 2008; Сильва, Мельвиш та ін., 2011; також Валенті та Трейсі, 2009). Також, схоже, передумовою для корисного ефекту від участі в програмах ранньої освіти ЕССЕ є інтенсивність з точки зору годин на тиждень та кількості місяців (Логан та ін., 2011; Сильва, Штайн та ін., 2011).

Таким чином, у PISA є сенс запитувати про досвід раннього навчання тільки в тому разі, якщо можна згадати конкретні аспекти інтенсивності, якості та навчального плану, що здається доволі малоімовірним (Файвиш та Хамонд, 1999; Маркович та Велзер, 2009). Унаслідок цього PISA-2018, залишаючи коротке питання з участі в програмах ISCED 0 в опитувальнику для учнів, продовжує наводити серію запитань в опитувальнику для батьків, очікуючи, що батьки будуть більш надійним джерелом інформації. Ті країни, які обирають додатковий опитувальник для батьків, отримують від учасників PISA інформацію про основні характеристики навчання дітей раннього віку та піклування про них, а також про причини відвідування або невідвідування ними закладів дошкільної освіти, крім того, інформацію щодо догляду за дітьми раннього віку.

### 2.3. Оцінювання процесів викладання та навчання

У цьому підрозділі узагальнені концептуальні основи для модулів 1 (Кваліфікація вчителя та професійний розвиток), 2 (Практики викладання читання), 5 (Позашкільний читацький досвід) та 11 (Навчальний час та план).

Викладання та навчання лежать в основі шкільних процесів. Більшість когнітивних та некогнітивних, предметних та міжпредметних цілей шкільної освіти досягаються, навіть коли на шляху до них виникають перешкоди, шляхом взаємодії учнів та вчителів в класних

кімнатах. Тоді як викладання є ключовим процесом у школах, навчальний план визначає його зміст, а професійні вчителі є тією силою, що реалізує навчальний план, навчальні дії і тим самим якісно упорядковує навчальний час.

PISA була розроблена як комплексне дослідження, що оцінює вміння та широкі області грамотності, а не тільки галузі навчальної програми. Вибіркою в дослідженні слугують вікові категорії замість класів певного рівня навчання. Тому може виникнути запитання, чому взагалі ця програма має вивчати процеси викладання та навчання. Та існує достатньо доказів того, що викладацькі та навчальні дії є дуже добрими провісниками учнівських компетентностей незалежно від їхнього характеру. Отже, якщо PISA інформує про творення освітньої політики на системному та шкільному рівні, то вона має охоплювати також цю важливу сферу. Очевидно, що дослідження PISA має зосередити увагу на більш загальних та порівняних на міжнародному рівні складниках, а не на дрібних прошарках у проблемах змісту, які значно відрізняються між країнами. Таким чином, у модулі 2 описано навчання читання через велику кількість викладацьких та навчальних заходів, зведених у переліки з декількох теорій, наприклад, з теорії самовизначення. Крім того, загальні аспекти якості навчання, наприклад, добре структуровані інструкції, управління класом, підтримка та активація пізнання застосовуються до навчання читання. Більш того, у модулі 11 охоплено тему навчального часу, у тому числі необов'язкового, додаткового навчання в школі та поза нею, а також узгодженість, спрямованість та ретельність навчальної програми з читання. І, нарешті, в підрозділі буде описано викладацький склад з точки зору початкової освіти, переконань та професійного розвитку (модуль 1).

### 2.3.1. Практики викладання читання (модуль 2) та навчальний час та план (модуль 11)

#### *Методи викладання та підтримка в класі для удосконалення та активності читання у PISA*

Дослідження читання показує, що практики викладання, наприклад, пряме навчання читацьких стратегій (Преслі, 2000; Розеншайн та Мейстер, 1997; Вотерс та Шнайдер, 2010), з одного боку, є тренувальним риштованням для вчителів та підтримкою їхньої автономії, компетентності й самодостатності (Гатрі, Хо та Клауда, 2013; Гатрі, Вігфілд та Ю, 2012), та, з іншого боку, є потужним способом удосконалення читацьких вмінь учнів, їхнього усвідомлювання стратегій (метапізнання) та активності (мотивації) у читанні.

Оскільки PISA-2018 призначена для інформування в галузі освітньої політики, важливим є оцінювання змінних в опитувальнику 2018 року, чутливих до стратегічних рішень, серед яких є й практики навчання читацької грамотності. Дві великі групи теорій або моделей надають інформацію про вибір найбільш релевантних складників:

- *Практики, що підтримують активність та мотивацію у читанні*, засновані на теорії самовизначення (Деці та Раян, 1985; Рів, 2012; Ванштенкіст, Ленз та Деці, 2006). Шлях учнів до самовизначення в читанні залежить від інших значущих. Сприятливий контекст забезпечує компетентність у читанні та поширює автономію в управлінні власною читацькою діяльністю. Коли сімейний та шкільний контексти надають особі почуття впевненості

(компетентність, що сприймається / самоефективність) та автономії (відчуття відповідальності за себе) у читанні, особа зростає в напрямку внутрішньо-мотивованого та самовизначеного читання. Учителю являє собою «значущого іншого» для читацької грамотності. Велика кількість досліджень показує, що вчителі, які покращують почуття особистості та компетентності учнів, надають їм можливість стати активними читачами з високою успішністю в читанні. І, навпаки, викладачі, які нехтують цими навчальними практиками, підривають намагання учнів стати незалежними, унаслідок чого учні стають неохочими до читання та не мають можливості прогресувати в досягненнях у галузі читання (Гатрі, 2008).

- *Практики, які покращують навички читання та метакогнітивні стратегії*, засновані на прямому викладанні читацьких стратегій (Преслі, 2000), а також збігаються з гранню «когнітивної активації» тримірної моделі якості викладання (Кліме, Паулі та Рейсер, 2009), а саме моделі, за якою була побудована селекція складників викладання для PISA-2012 та PISA-2015. Згідно з цією моделлю процеси управління класом, підтримка вчителя та когнітивна активація незалежно одне від одного прогнозують удосконалення математичних, природничих та мовних навичок, тоді як підтримка вчителя, в основному, прогнозує підвищення мотивації, когнітивна ж активація прогнозує когнітивні надбання на різних етапах навчання (Кліме, Штайнерт та Гоквебер, 2010).

Однак, коли учні досягають 15-річного віку, читання вже не викладається як окрема частина предмету, на відміну від математики та природничих дисциплін. Тому виникають труднощі в складанні запитань, які б охоплювали практики викладання в класі та можливості для навчання, що їх пропонують учням. Насправді, навчання читання відбувається не тільки на уроках мови, але й в межах інших предметів (таких як суспільствознавство, природознавство, іноземні мови, громадянське виховання, курси ІКТ тощо). Ще більш важким завданням це виявляється для нових умінь та процесів, пов'язаних із читанням у цифровому варіанті, якого можна навчитися здебільшого в неформальних контекстах, яких навчають у межах спецкурсів у деяких країнах та які розглядаються як «поперечні» в інших або не викладаються взагалі.

Існує довготривала полеміка в області дослідження читання між ученими, що підтримують думку про те, що «кожен учитель навчає читання» («загальній» або «допоміжній» читацькій грамотності), та прихильниками точки зору про «змістовну» або «дисциплінарну» грамотність, які доводять, що читання текстів з математики, хімії та історії вимагає особливих навичок читання, пов'язаних із певною галуззю, і яких мають навчати окремі предметні вчителі (Шанахан та Шанахан, 2008). Беручи до уваги часові обмеження і той факт, що практики викладання не розглядалися в якості пріоритету в PISA-2018, було запропоновано надати учням обмежену кількість запитань про їхній досвід та залучення до практик навчання «загальній» або «допоміжній» грамотності в їхньому класі взагалі, як це вже було зроблено в PISA-2009 (Лафонтен, Байе, Велюф та Мосьє, 2015).

### 2.3.2. Позашкільний читацький досвід (модуль 5)

У попередніх циклах PISA (2000 та 2009) практика читання вимірювалася як *самооцінена частота дій, пов'язаних із читанням різноманітного змісту з різних ресурсів*. Спочатку до переліку входили книги художньої та нехудожньої літератури, комікси, газети, журнали та електронні листи (e-mail). У 2009 році були додані нові завдання щодо практики онлайн-читання (блоги, форуми, електронні листи), пошуку інформації (читання онлайн-новин, пошук інформації для вивчення певної теми, пошук практичної інформації). Тоді як практика пошуку інформації в Інтернеті пояснює значущу, хоча й невелику частку розбіжностей варіантів онлайн-читання в цифровому форматі, соціальна онлайн-практика не має чіткого взаємозв'язку із читанням в цифровому форматі в більшості країн (ОЕСР, 2010, том VI; Номан, 2015). Для PISA-2018 кількість шкал для оцінювання практики онлайн-читання буде збільшена для того, щоб узяти до уваги нові та сучасні засоби (наприклад, електронні книги, соціальні мережі). Але, незважаючи на зростаюче значення читання в цифровому форматі, слід пам'ятати, що традиційні форми читання (особливо, читання книг) все ще є найвпливовішою практикою для розуміння прочитаного та збагачення словникового запасу, як це було показано в новому поздовжньому дослідженні, проведеному Фостом, Дьорфлером та Артельтом (2013).

Що стосується читацької пізнавальної оцінки, важливо зберегти принаймні декілька завдань, що оцінюють читацьку практику тим самим чином, як і в 2009 році, з метою визначення наявних тенденцій. Наприклад, порівняння практики читання 2000 та 2009 років показало, що 15-річні підлітки читали менше в 2009 році, ніж у 2000, та в середньому сильніше зниження спостерігалось в хлопців. Ця інформація є важливою. Проте ця трендова задача має бути ретельно збалансованою з іншими проблемами. Слід зазначити, що ті питання, які точно зберігаються, можуть набути іншого значення, оскільки читання само по собі стало іншим: наприклад, термін «книга» може стосуватися як друкованих книг, так і електронних. Залежно від формулювання запитань може докорінно змінюватися кількість прийомів читацької практики, про яку повідомлятимуть учні.

Через добре відомі обмеження самооцінених вимірювань за допомогою шкали Лайкерта (Аллен, Чіпілевський та Станович, 1992; Фост, Дьорфлер та Артельт, 2013) під час пілотного етапу дослідження проводитимуться випробовування альтернативних шляхів виявлення прийомів читацької практики (вимушений вибір, більша кількість поведінкових або ситуаційних запитань). Якщо окремі з них виявляться більш стійкими, інваріантними в культурному сенсі та такими, що краще корелюються в читанні, вони зможуть замінити або доповнити окремі якірні завдання, започаткувавши нову тенденцію для практики читання.

### 2.3.3. Кваліфікація та професійний розвиток учителя (модуль 1)

Багато досліджень продемонстрували чіткий вплив факторів, пов'язаних із вчителем, на процес та результати навчання учнів. Подальше зростання уваги до стратегій ОЕСР, пов'язаних із вчителюванням, було проілюстровано на четвертому Міжнародному саміті, присвяченому професії вчителя у 2014 році (International Summit on the Teaching Profession/ISTP) (Шляйхер, 2014). Окрім професійної поведінки вчителів в класі (див. пункт 2.3.1. вище), ключовими темами у сфері освітньої політики були: утворення викладацького складу з точки зору віку та освітнього рівня вчителів, їхньої початкової підготовки та

кваліфікації, індивідуальних переконань та компетентностей, а також професійної шкільної практики (наприклад, співпраця та професійний розвиток). Основну інформацію із цих тем буде отримано з опитувальників PISA-2018 для шкіл та учнів, а також з додаткового опитувальника для вчителів.

## 2.4. Оцінювання внутрішкільної політики та управління

Цей підрозділ узагальнює концептуальні основи для модуля 3 (Шкільне навчальне середовище для читання) та модулів 12-18.

### 2.4.1. Внутрішкільна політика та підходи до управління освітнім процесом

Упродовж останніх двох десятиліть дослідження освітньої ефективності значною мірою були пов'язані з впливом шкільних факторів на навчання учнів. Дослідження вказують на те, що якість школи впливає на прогрес учнів, а шкільні зміни, як виявилось, впливають на їхню поведінку. Стверджується, що шкільне середовище може впливати на поведінку вчителів та учнів та, як наслідок, на їхній подальший успіх у викладанні та навчанні (головним чином, опосередковано). Як «м'які» фактори (наприклад, мікроклімат у школі або залучення батьків), так і «жорсткі» (наприклад, дії з управління школою або політика розподілу в школі) різняться та пов'язані з результатами учнів в межах країн та між ними.

**Шкільне навчальне середовище для читання (модуль 3).** За концепцією, цей модуль значною мірою перетинається з іншими модулями, що стосуються шкільних факторів, наприклад, модуль 11 – «Навчальний час та план», модуль 14 – «Шкільний контекст та ресурси» та модуль 16 – «Оцінювання учнів та шкіл, збір та аналіз даних і оприлюднення результатів» (див. вище). На додаток до них експертна група з опитувальників рекомендує, щоб деякі запитання в опитувальнику для шкіл були зосереджені безпосередньо на статусі читацької освіти в школі та наявних ресурсів. Відповідно було розроблено запитання для дослідження загального значення читання в школі («Чи є читацька освіта спільним пріоритетом для зацікавлених сторін?»), а також питання про ресурси, наявні саме для навчання читання: кількість осіб у викладацькому складі, ресурси, такі як бібліотеки та цифрові навчальні засоби, а також співпраця із зовнішніми партнерами.

**Мікроклімат у школі (модуль 12).** Мікроклімат у школі містить в собі загальні норми і цінності, якість відносин та загальну атмосферу в школі. Академічна зосередженість є основною узгодженою місією школи, та разом із цінністю освіти, спільною для керівництва школи, викладачів та батьків, вона здійснює вплив на норми в групах однолітків та організовує їх навчання (Опденаккер та Ван Дам, 2000; Рамбергер та Паларді, 2005). Крім того, упорядкована атмосфера навчання дозволяє максимально використовувати навчальний час. На противагу цьому зухвалість та недисципліноване середовище є однаково непродуктивними і для вчителів, і для учнів та відвертають увагу від дійсної місії школи. Як і в попередніх оцінюваннях PISA, мікроклімат у школі буде оцінюватися в опитувальнику для учнів (наприклад, «взаємостосунки учень-вчитель», «тиск досягнень» тощо) та в опитувальнику для шкіл (наприклад, «моральний стан учителя», «поведінка, яка впливає на мікроклімат у школі»).

Однак у 2015 році було додано декілька завдань до шкали взаємовідносин учителів та учнів з метою охопити різні аспекти сприятливого навчального середовища, які були виявлені Калдвелом та Бредлі (1984) в їхньому «домашньому каталозі»: емоційне тепло, керівництво та визначення меж, стимуляція/підтримуючі стратегії та стабільність. Повною мірою це питання знов має бути реалізоване на пілотному етапі проекту PISA-2018 у разі, якщо дані 2015 року виявляться успішними: учні повідомлять про свої взаємовідносини з



вчителями та батьками, тоді як директорам шкіл та батькам буде запропоновано (у додаткових опитувальниках) відповіді на паралельні запитання. У кінцевому підсумку може виникнути цікава картина соціальних стосунків між учнями, школами та батьками в країнах, де проводяться опитування і батьків, і шкіл. І, нарешті, дві шкали, що охоплюють більш проблематичні, часто приховані, проте дуже важливі як з педагогічної, так і зі стратегічної точки зору, аспекти шкільного мікроклімату, будуть знов використані в опитувальнику для учнів: цькування з боку однолітків та несправедливе поводження з боку вчителів. У разі, якщо результати пілотного етапу проекту нададуть підтвердження достовірних результатів, опис шкільних контекстів програмою PISA в майбутньому може стати значно ціннішим.

**Залучення батьків (модуль 13).** За останні роки залучення батьків до освітніх процесів набуло важливості в освітній полеміці та актуальності для освітньої політики. Батьки є не тільки важливою аудиторією, але також і потужною зацікавленою стороною в галузі освіти. Тому інформація про думку батьків та їхню активність є доволі значущою для таких великомасштабних оцінювань, як PISA. Участь батьків в освіті стала частиною PISA в 2006 році, коли вперше були введені опитувальники для батьків, адресовані безпосередньо батькам учнів-учасників програми PISA. Для опитування в 2015 році до всіх опитувальників було додано деякі аспекти батьківської участі, зосереджені на (а) спілкуванні та співпраці між батьками й школою та на (б) окремих аспектах батьківської підтримки для навчання; оцінювання за цими шкалами слід продовжити в 2018 році. Залежно від того, кому адресовано опитувальник (а саме вчителям, учням, директорам шкіл або батькам), виділяються окремі аспекти батьківської активності. Аспекти батьківської участі також можуть бути знайдені в шкалах інших модулів. Тим не менш, більшість запитань та тем, що стосуються батьківського залучення, включені до опитувальника для батьків, який буде введений в якості міжнародної опції.

Окремі питання, пов'язані з читацькою грамотністю, будуть наведені в опитувальнику для батьків, особливо щодо батьківської підтримки розвитку початкових навичок грамотності в ранньому віці їхньої дитини (за Класифікацією міжнародних стандартів рівня освіти ((ISCED 0) та інтересу й мотивації батьків до читання. Існують значні докази того, що підтримка з боку батьків до початку формального навчання читання, наприклад, сумісне читання або мовні ігри разом із дітьми, має вирішальне значення для розвитку початкової або «виникаючої» грамотності (див. узагальнюючу інформацію авторів Ньюмен та Дікінсон 2002). Стосовно підтримки батьків мотивації та практики читання підлітків Клауда (2009) у своєму об'ємному огляді підкреслює, що «в цій сфері, очевидно, ще досі є багато чого, що потребує вивчення, а попередні дослідження мають певні обмеження» (Клауда, 2009, стор. 352).

**Шкільний контекст та ресурси (модуль 14).** Інформація про тип школи (муніципальна або приватна) і розмір класів завжди входила до опитувальника для шкіл. Крім цих трендових запитань, на пілотному етапі PISA-2015 також було розширено модуль, що надало можливість розрізняти типи приватних шкіл (релігійні/конфесійні, некомерційні, комерційні) та отримувати більш докладну інформацію про використання ІКТ. В усіх циклах PISA досі включається питання про рівень шкільних проблем, пов'язаний з нестачею ресурсів. Різні підходи, що застосовувалися впродовж тривалого часу, були систематизовані та реалізовані в одному зв'язному запитанні в опитувальнику для шкіл.

**Розподіл, відбір, можливості вибору та залишення на другий рік (модуль 15).** Одним з ключових питань освітнього управління є те, яким чином учні спрямовуються до освітніх шляхів, шкіл, учбових циклів або курсів («розшарування», «стратифікація», «система потоків», «стрімінг» або «диференціація», «трекінг». На шкільному рівні процедури відбору та розподілу є важливими аспектами організації шкільних процесів. Школи з високими стандартами відбору учнів забезпечують таку середу навчання, яка може

відрізнитися від середовища, яке пропонують інші загальноосвітні школи. З усіх цих причин були збережені трендові запитання, на які відповідають батьки та адміністрація шкіл.

В якості нової теми у PISA-2015 було додано інформацію про другорічників (на рівні школи було поставлене запитання про відсоток учнів, що залишилися на другий рік), що, як показано у звіті PISA-2009, є дуже важливим аспектом вертикальної диференціації. Багато поздовжніх досліджень продемонстрували, що залишення на другий рік негативно впливає на особисту кар'єру та результативність (наприклад, Гріффіт та ін., 2010; Оу та Рейнольдс, 2010), поведінку та благополуччя учня (наприклад, Кротерс та ін., 2010). Другорічництво в середній школі трапляється рідше, ніж в початковій, але більш пізнє другорічництво, схоже, має більші (негативні) наслідки (Оу та Рейнольдс, 2010). Грін та Вінтер (2010) показали, що як тільки встановлюється політика другорічництва на основі тестування, ті, хто були вилучені з такої політики, отримували гірші результати. Бабкок та Бедард (2011) показали навіть те, що велика кількість учнів, яких залишили на другий рік, могла позитивно (!) вплинути на когорту тих учнів, які продовжили навчання в наступному класі. Клоостерман та Де Грааф (2010) навели докази того, що в системах, де значною мірою відбувається диференціація по групах за досягненнями, наприклад, у деяких Європейських країнах, другорічництво може слугувати кращою альтернативою переведенню до нижчої групи; дійсно, вони змогли довести те, що ця стратегія є переважною для учнів з більш високим СЕС. Отже, зміна політики другорічництва може бути життєздатним варіантом низьковитратного втручання (Біндер, 2009). Через це варто приділити більшу увагу порівнянню стратегій другорічництва та їхньому (диференціальному) впливу на учнів, які залишаються або не залишаються на другий рік. У PISA-2018 буде досліджуватися відповідно одне питання в школі.

#### 2.4.2. Оцінювання учнів та шкіл, збір та аналіз даних і оприлюднення результатів (модуль 16)

Оцінювання учнів та шкіл є звичайною практикою в більшості країн (Озга, 2012). З 1980-х років по всьому світу були введені та реалізовані різні стратегічні інструменти, такі як стандарти продуктивності, оцінювання на основі стандартів, щорічні звіти з прогресу школярів та інспектування шкіл. Звітність та повідомлення даних оцінювання зацікавленим сторонам надає безліч можливостей для моніторингу, зворотного зв'язку та вдосконалення системи освіти. Останніми роками спостерігається зростаючий інтерес до використання результатів оцінювання через зворотний зв'язок зі школярами, батьками, вчителями та школами як один з найбільш потужних інструментів для управління якістю та удосконалення освітніх процесів (ОЕСР, 2010, стор. 76); поточне оцінювання, також відоме як оцінювання для навчання, є одним з домінуючих рухів (Байрд та ін., 2014; Блек, 2015; Гатті, 2009). Системи звітності, засновані на цих інструментах, стають все більш поширеними в країнах ОЕСР (Розенквіц, 2010; Ширенс, 2002, стор. 36).

У попередніх циклах PISA в опитувальниках для шкіл були розглянуті окремі аспекти звітності шкіл шляхом виявлення різних цілей оцінювання учнів. Керівників шкіл запитували, чи використовують вони результати тестів для порівняння себе з іншими школами в районі або на національному рівні, а також для поліпшення викладання, пропонуючи школярам написати відгук про уроки, про своїх учителів та шкільні ресурси для навчання. Відповідні дослідження оцінювання учнів та шкіл були узагальнені в цьому модулі для того, щоб забезпечити логічне обґрунтування розробки опитувальників у PISA-2018.

**Оцінювання шкіл.** Оцінювання шкіл використовується як засіб забезпечення прозорості прийняття рішень та створення суджень про системи, програми, засоби навчання й навчальні процеси, а також про спрямування розвитку школи (Фоберт, 2009). У PISA-2018 термін «Оцінювання шкіл» буде використовуватися для процесів на шкільному та системному рівнях, як це робилося у PISA-2015, з метою зробити порівняння можливим. Необхідно визначити та застосувати критерії аналізу з точки зору різних зацікавлених сторін (Сандерс та Девідсон, 2003).

**Оцінювання учнів.** Упродовж останнього десятиліття деякі країни запровадили національні стандарти для оцінювання результатів навчання школярів. Разом із практикою поточного оцінювання, системи підсумкового оцінювання здійснюють вплив на те, як вчителі вчать та учні навчаються. Зокрема, практика поточного оцінювання може поліпшити досягнення учнів (Блек та Віл'ям, 1998). Проте, існує велика кількість шляхів реалізації практик оцінювання, про що також повідомлялося у звітах недавніх досліджень в США, Канаді, Швеції, Шотландії, Сінгапурі та Норвегії тощо (Уайлі та Ліон, 2015; Делука та ін., 2015; Джонсон та ін., 2015; Хейвард, 2015; Ратнман-Лін та Тан, 2015; Хопфенбек та ін., 2015). Тому PISA-2018 має на меті оцінити поточний та підсумковий аспекти навчання учнів через поставлені запитання одночасно в опитувальнику і для школярів, і для керівників шкіл.

Пілотний етап проекту в 2015 році призвів до припущення, що час, наданий для заповнення опитувальника, був задовгим та вимагав скорочення складників, охоплених в опитувальнику для подальшого проведення PISA-2015. Остаточний вибір складників у 2018 році може базуватися на досвіді, отриманому з даних за результатами 2015 року, та, можливо, буде доповнений після пілотного етапу дослідження в 2018 році.

## 2.5. Перевірка запитань на неупередженість стосовно окремих категорій респондентів

Аналіз запитань на неупередженість стосовно окремих категорій респондентів відіграє важливу роль в аналізі даних PISA. У даному випадку застосовуються два типу підходів: адаптовані інструменти (застосування додаткових складників або форматів відповідей) та просунуте статистичне моделювання. Пілотний етап дослідження дозволить провести деякі випробування з різними форматами запитань (наприклад, використання інтерактивних функцій комп'ютерної системи проведення опитування) та з новим змістом (наприклад, вимірювання фізичного та емоційного благополуччя учнів). На пілотному етапі будуть виміряні психометричні властивості, а також перевірено, чи сприймаються нові вимірювання зацікавленими сторонами освітнього процесу в різних культурах. На підставі результатів пілотного етапу PISA-2018 буде обрано скорочений варіант набору вимірювань для основного дослідження.

Добре відомими прикладами конструктивних заходів є використання якірних портретів із завищеними вимогами та когнітивні інтерв'ю для вивчення стилів відповідей. Використання завищених вимог – це процедура, за якої учня запитують про його/її знання щодо певних математичних понять, деякі з яких не існують (цю процедуру було застосовано як частину пілотного етапу дослідження PISA-2012, де оцінювалася математика). Припускається, що учні, які показують якісні знання цих неіснуючих понять, мають виявити стилі відповіді, які певною мірою є соціально бажаними. Статистична корекція на пред'явлення завищених вимог мала вплив на міжнаціональні відмінності в балах. Як тест адекватності процедур корекції упереджених запитань, кореляції між мотивацією та продуктивністю часто обчислюються на індивідуальному рівні та рівні країни. Ці кореляції зазвичай є позитивними та значущими, хоча і невеликими на індивідуальному рівні, але значущими та негативними на рівні країни (Марш та Гау, 2004).

Стверджується, що міжнародні відмінності в стилях відповідей відповідають за цю зміну кореляцій після агрегування. Корекція завищених вимог призвела до значного зменшення негативної кореляції між мотивацією та досягненням на рівні країни (Кіллонен та Бертлінг, 2013).

Використання якірних портретів є іншою процедурою (Кінг, Мюррей, Саломон та Тандон, 2004). Перед оцінюванням цільового складника, наприклад, мотивації читання, наводяться описи гіпотетичних осіб, зазвичай з дуже високим, середнім та дуже низьким рівнями мотивації. В учнів запитують, як вони оцінили б мотивацію цих гіпотетичних осіб. Потім відповідь на цільове запитання – як учні оцінюють свою власну мотивацію до читання – перешкальовується з використанням цих якірних балів трьох гіпотетичних осіб. Результати використання якірних портретів були змішані. Дуже обнадійливі результати були отримані на пілотному етапі PISA-2012, коли кореляції між мотивацією та досягненнями на рівні країн були досить близькими до кореляцій на індивідуальному рівні. Але пілотний етап в 2015 році дав більш складні та менш сприятливі результати щодо використання якірних портретів. Проблема використання якірних портретів полягає в тому, що вони вимагають більшого часу на тестування та відносно великого навантаження з читання завдань.

Сьогодні запропоновано різні статистичні процедури для виправлення міжнародної упередженості у відповідях. Прикладом може служити корекція стилів відповіді, наприклад, мовчазна згода, крайність та соціальна бажаність в аналізованні коваріантності з використанням показників стилів відповіді у якості коваріантів (Хе та Ван де Війвер, у пресі; Ван де Війвер та Хе, 2014). Такі процедури не тяжіють до здійснення значного впливу на негативну кореляцію між мотивацією та досягненнями на рівні країни. Іншим прикладом такої процедури є добирання очікуваних балів (Баклі, 2009). Ідея цього підходу полягає в тому, щоб збільшити порівнюваність вибірок шляхом зіставлення їх за відповідними фоновими характеристиками, такими як соціально-економічний статус. Хоча цей підхід і досі часто використовують, існують ознаки того, що негативна кореляція між мотивацією та досягненням на рівні країн не є занадто залежною від процедур добирання очікуваних результатів. І останнім прикладом є статистичне моделювання чинника стилю відповіді в підтверджувальному факторному аналізі (Біллет та Макклendon, 2000). Знову ж таки, існує небагато досвіду використання цієї процедури в контексті PISA, але питання про можливість її застосування може бути обмеженим через те, що її можна використовувати тільки в збалансованих шкалах (у яких одні питання сформульовані в позитивному напрямку, а інші – у протилежному напрямку, наприклад, вимірювання екстравертності, коли деякі завдання оцінюють екстравертність, а інші – інтравертність). Такий збалансований підхід не використовується для шкал PISA, що стосуються фонові інформації.

Можна зробити висновок, що не існує простого шляху, який дозволив би виключити міжкультурну упередженість в опитувальниках PISA на 2018 рік, що стосуються фонові інформації. Спираючись на попередній досвід, ми пропонуємо об'єднати різні підходи. Тому було б доцільним використовувати когнітивне інтерв'ювання для якомога більшого уникнення стилів відповіді та інших проблематичних аспектів завдань, а також використовувати дані пілотного етапу для подальшого вивчення питання про придатність різних статистичних підходів (в тому числі, стандартні тести інваріантності з використанням підтверджуючого факторного аналізу). Проте, важливо визнати, що запропонована форма опитувальників та статистичний аналіз можуть бути недостатніми для того, щоб викоринити усі причини упередженості в опитувальниках PISA на 2018 рік, що стосуються фонові інформації.

Отже, підсумовуючи викладене, можна пропонувати використовувати пілотний етап дослідження для перевірки психометричних властивостей нових шкал та форматів

відповіді. Ураховуючи непереконливість того, які заходи вживати щодо упередженості стосовно окремих категорій респондентів у відповідях та стилях відповіді, пропонується не використовувати пілотний етап дослідження для подальшої розробки цих питань, проте застосувати процедури, що використовувалися раніше (наприклад, підтверджувальний факторний аналіз та IRT моделювання стилів відповіді).

## Література

- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2010). Determining and describing reading strategies. Internet and traditional forms of reading. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds). *Metacognition, Use and Instruction* (pp. 201-225). New York: Guilford Press.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). *Personality psychology and economics* (IZA Discussion Papers 5500). Bonn: Institute for the Study of Labour (IZA).
- Allen, L., Cipielewski, J. & Stanovitch, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology, 84*, 489-503.
- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 5-22). New York: Springer.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113- 125.
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 363-383.
- Artelt, C. & Schneider, W. (2015 online). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge for students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record, 117* (1), 010304, 1-32.
- Assor, A., Kaplan, A., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 261-278.
- Babcock, P., & Bedard, K. (2011). The wages of failure: New evidence on school retention and long-run outcomes. *Education Finance and Policy, 6*, 293-322.
- Baker, L., & Carter-Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 272-288). New York: Routledge.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*, 452-477.
- Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *State of the Field Review: Assessment and Learning*. Report for the Norwegian Knowledge Centre for Education.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Baranik, L. E., Barron, K. E., & Finney, S. J. (2007). Measuring goal orientation in a work domain: Construct validity evidence for the 2 x 2 framework. *Educational and Psychological Measurement, 67*, 697-718.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. C., Henrich, C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 256-267.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: a longitudinal study. *Journal of Educational psychology, 102*, 773-785.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berkenmeyer, N., & Müller, S. (2010). Schulinterne Evaluation - nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 195-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Billiet, J. B., & McClendon, M. J. (2000). Modeling acquiescence in measurement models for two balanced sets of items. *Structural Equation Modeling, 7*, 608-628.
- Binder, M. (2009). Why are some low-income countries better at providing secondary education? *Comparative Education Review, 53*, 513-534.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.) *Assessment and teaching of 21<sup>st</sup> century skills* (pp. 17-66). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Birney, R., Burdick, H., & Teevan, R. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Norstrand-Reinhold Co.
- Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 22*: 1, 161 – 177.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246-263.
- Blau D., & Curie, J. (2006). Pre-school, day care, and after-school care: Who's minding the kids? In *Handbook of the economics of education* (pp. 1164-1278). Amsterdam: Elsevier.
- Bonita, R., De Counter, M., Dwyer, T., Jamrozi, K., & Winkelmann, R. (2001). *Surveillance of risk factors for noncommunicable disease: The WHO STEPwise approach*, World Health Organization, Geneva.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (2004). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading International Reading Association* (fifth ed., pp. 780-809). Newark.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

- Buckley, J. (2009). *Cross-national response styles in international educational assessments: Evidence from PISA 2006*. Retrieved from [https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley\\_PISAresponsestyle.pdf](https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley_PISAresponsestyle.pdf)
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the Environment: Administration manual, Revised Edition*. Unpublished manuscript. Little Rock: University of Arkansas.
- Chapman, C. P., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D. R., Reynolds, D., & Sammons, P. (Eds.) (2011). *School effectiveness and improvement research, policy, and practice: Challenging orthodoxy*. Abingdon: Routledge.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 154–167.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly, 42* (2)234-257.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Crothers, L. M., Schreiber, J. B., Schmitt, A. J., Bell, G. B., Blasik, J., Comstock, L. A., Greisler, M. J., Keener, D., King, J. M., & Lipinski, J. (2010). A preliminary study of bully and victim behavior in old-for-grade students: Another potential hidden cost of grade retention or delayed school entry. *Journal of Applied School Psychology, 26*, 327-338.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 697-812). Amsterdam: Elsevier.
- Deardorff, D.K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeLuca, C. Klinger, D., Pyper, J., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 22*:1, 122-139.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). New York: Routledge.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for longterm goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 1087-1101.
- Dweck, C. S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.

- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 139-156.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. Paris: OECD Education Working Papers.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505.
- Fisch, K., & McLeod, S. (2009). *Did you know? 3.0 – 2009 Edition*. Retrieved 15 May 2009 from [http://www.youtube.com/watch?v=PHmwZ96\\_Gos](http://www.youtube.com/watch?v=PHmwZ96_Gos).
- Fisher, C. B., Wallace, S. A., & Fenton, R. E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 679-695.
- Fivush, R., & Hamond, N. R. (1990). *Knowing and remembering in young children*. New York: Cambridge University Press.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Greene, J. P., & Winters, M. A. (2009). The effects of exemptions to Florida's test-based promotion policy. Who is retained? Who benefits academically? *Economics of Education Review*, 28:1, 135-142.
- Gustafsson, J. E. (2008). Effects of international comparative studies on educational quality on the quality of educational research. *European Educational Research Journal*, 7, 1-17.
- Guthrie, J. T. (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school: Appraisal and intervention. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 1-16). Thousand Oaks: Corwin.
- Guthrie, J. T., Ho, A. N., & Klauda, S. L. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9-26.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S.L. Christensen, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York: Springer Science.
- Gutman, L. M., & Schoon, I (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review*. London: Institute of Education, University of London.
- Johnon, A., Lundahl, C., & A. Holmgren (2015). Evaluating a large-scale implantation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22:1, 104-121
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 3, pp. 89-200). Amsterdam: Elsevier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.



- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The proposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22:1, 27-43.
- Hopfenbeck, T., Florez Petour, M. T., & Tolo, A. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22:1, 44-60.
- He, J., & Van de Vijver, F. J. R. (in press). *The motivation-achievement paradox in international educational achievement tests: Towards a better understanding*. Festschrift for David Watkins.
- Heckhausen, H. (1975). Fear of failure as a self-reinforcing system. In I. Sarason & C. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 2, pp. 117-128). Washington, DC: Hemisphere.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Heckman J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-482.
- Helmreich, R. L., Beane, W., Lucker, G. W., & Spence, J. T. (1978). Achievement motivation and scientific attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 222-226.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2015). Large-scale implementation of Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 1-2.
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodman, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaye, M. P., Conroy, D. E., & Fifer, A. (2008). Individual differences in incompetence avoidance: A comparison of multiple dimensions of perfectionism and fear of failure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 110-132.
- King, G., Murray, C. J., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98, 191-207.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for a change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325-363.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2014). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28, 239-269.
- Klieme, E., Backhoff, E., Blum, W., Buckley, J., Hong, Y., Kaplan, D., Levin, H., Scheerens, J., Schmidt, W., Van de Vijver, F. J. R., & Vieluf, S. (2013). PISA 2012 context questionnaires framework. In Organisation for Economic Co-operation and Development (Eds.), *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy* (pp. 167-258). Paris: OECD Publishing.

- Klieme, E., & Kuger, S. (Eds.) (2014). *PISA 2015 Draft Questionnaire Framework*. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2015-draft-questionnaire-framework.pdf>.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study - Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Münster: Waxmann
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Eds.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (pp. 231–256). Münster: Waxmann.
- Kloosterman, R., & De Graaf, P. M. (2010). Non-promotion or enrolment in a lower track? The influence of social background on choices in secondary education for three cohorts of Dutch pupils. *Oxford Review of Education*, 36, 363–384.
- Kristjansson, B., Petticrew, M., MacDonald, B., Krasevec, J., Janzen, L., Greenhalgh, T., et al. (2009). School feeding for improving the physical and psychosocial health of disadvantaged students. *Cochrane Collaboration*, 2009(3). Retrieved from [http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Articles/SR\\_SchoolFeeding.pdf](http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Articles/SR_SchoolFeeding.pdf).
- Kyllonen, P., & Bertling, J. (2013). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski, (Eds.), *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Lafontaine, D., Baye, A., Vieluf, S., & Monseur, C. (2015). Equity in opportunity-to-learn and achievement in reading: A secondary analysis of PISA 2009 data. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 1-11.
- Lafontaine, D., Dupont V., Hindryckx, G., & Schillings P. (2015). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : Qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants? In M. Bianco et L. Lima (eds). *Enseigner à comprendre les textes*, Editions Haier.
- Lindqvist, E., & Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3, 101-128.
- Logan, J., Piasta, S., Justice, L., Schatschneider, C., & Petrill, S. (2011). Children's attendance rates and quality of teacher-child interactions in at-risk preschool classrooms: Contribution to children's expressive language growth. *Child and Youth Care Forum*, 40, 457-477.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Markowitsch, H. J., & Welzer, H. (2009). *The development of autobiographical memory*. London: Psychology Press.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.

- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133-163.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing, 6*, 311-360.
- Marsh, H. W., & Hau, K.T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology, 96*, 56-67.
- McKenna, M. C., & Robinson, R. D. (1990). Content literacy: A definition and implications. *Journal of Reading, 34*, 184-186.
- Middleton, M., & Perks, K. (2014). *Motivation to learn*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood, *Psychological Bulletin, 137*, 267-296.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children, 73*, 165-183.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analysis and a test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin, 138*, 1035-1070.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: linking engagement, navigation and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior, 53*, 263-277.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds) (2002). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2005). *PISA 2003 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (2005a). *Formative assessment: Improving learning in secondary education* (p. 21). Paris: OECD.
- OECD. (2005b). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- OECD. (2006). *PISA – The OECD Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students can do? Student performance in reading, mathematics and science, Vol. 1*. Paris: OECD Publication.
- OECD. (2011a). *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance, Vol. VI*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2011b) *How's life? Measuring Well-Being*. Paris: OECD Publication. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en>.

- OECD. (2013a). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2015-draft-questionnaire-framework.pdf>.
- OECD. (2013b). Guidelines on measuring subjective well-being. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>.
- OECD. (2014a). *PISA 2015 draft questionnaire framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b). *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 11*, 165-196.
- Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2010). Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 32*, 118-139.
- Ozga, J. (2012). Introduction. Assessing PISA, *European Educational Research Journal, 11*(2), 166-171.
- Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide*. Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills. Retrieved from: [http://www.p21.org/storage/documents/21st\\_century\\_skills\\_education\\_and\\_competitiveness\\_guide.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf)
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 26*, 89-102.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*, 322-338.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal, 90*(1), 3-32.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah: Erlbaum.
- Pressley, M., Graham, S., & Harris, K. (2006). The state of educational intervention research as viewed through the lens of literacy intervention. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 1-19.
- Purves, A. C. (1987). I.E.A. an agenda for the future. *International Review of Education, 33*, 103-107.
- Ratnman-Lim, C. T. L & Tan, L.H. Kiat (2015). Large-scale implementation of formative assessment practices in an examination oriented culture, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 22*:1, 61 – 78..
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 326-344.

- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L.
- Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York, NY: Springer.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction, 21*, 550-559.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353-387.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science, 2*, 313-345.
- Rosenkvist, M.A. (2010). "Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review". OECD Education Working Papers, No. 54, OECD Publishing: Paris.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research, 64*(4), 479-530.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In A. Stahl & A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 85-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research, 66*(2), 181-221.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal, 42*, 3-42.
- Ryan, K. E., Chandler, M., & Samuels, M. (2007). What should school-based evaluation look like? *Studies in Educational Evaluation, 33*, 197-212.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Goettingen: Hogrefe & Huber.
- Salmon, J., Ball, K., Crawford, D., Booth, M., Telford, A., & Hume, C. (2005). Reducing sedentary behavior and increasing physical activity among 10-year-old children: Overview and process evaluation of the "Switch-Play" intervention. *Health Promotion International, 20*, 7-17.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008). Children's cognitive attainment and progress in English primary schools during Key Stage 2. Investigating the potential continuing influences of pre-school education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, 11*, 179-198.
- Sanders, J. R., & Davidson, E. J. (2003). A model for school evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (Kluwer International Handbooks of Education, 9, pp. 806-826). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Santiago, P., & Benavides, F. (2009). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and

- non-academic track students. *Journal of Research on Reading*, 00 (00), 1-18. DOI:10.1111/1467-9817.12027.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation. Origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation. An international perspective* (35-69). Amsterdam: JAI Press.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2006). *WLST 7-12. Würzburger Lesestrategie Wissenstest für die Klassen 7 bis 12*. Goettingen: Hogrefe.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (Kluwer International Handbooks of Education, 9, pp. 15-31). Dordrecht: Kluwer Acad. Publ.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Scheerens, Jaap (2002). School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and implementation. In: David Nevo (Ed.), *School-based evaluation: an international perspective. Advances in program evaluation*, 8. JAI, Amsterdam, the Netherlands, pp. 35-69. ISBN 9780762308613
- Sinicrope, C., Norris, J., Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, 26 (1), 1-58.
- Solheim, O.J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32, 1-27.
- Spence, J., & Helmreich, R. (1983). Achievement-related motives and behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 10-74). San Francisco: Freeman.
- Spurrier, N., Sawyer, M., Clark, J., & Baghurst, P. (2003). Socio-economic differentials in the health-related quality of life of Australian children: Results of a national study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 27, 27-33.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed -A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Stiglitz J., Sen, A., & Fitoussi J.-P. (2009). *Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress*. Retrieved from [http://www.stiglitzsenfitoussi.fr/documents/rapport\\_anglais.pdf](http://www.stiglitzsenfitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf)
- Sykes G., Schneider, B., & Plank, D. N. (Eds.). (2009). *Handbook of education policy research*. New York: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 109-124.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.-E., & the FCCC Team. (2011). Effects of early childcare on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 18-45.

- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2013). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.). Newark: International Reading Association.
- Tutu, A., & Constantin, T. (2012). Understanding performance through persistence and job competency. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 612-616.
- UNESCO. (2006). *Education for all global monitoring report 2007: Strong foundations*, Paris: UNESCO.
- Valenti, J. E., & Tracey, D. H. (2009). Full-day, half-day, and no preschool effects on urban children's first-grade reading achievement. *Education and Urban Society*, 41, 695-711.
- Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93-104.
- Van de Vijver, F. J. R., & He, J. (2014). Report on social desirability, midpoint and extreme responding in TALIS 2013. *OECD Education Working Papers, No. 107*. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/5jxswcftw76h-en
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41, 19-31.
- Van Yperen, N., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *Plos One*, 9, e93594.
- Waters, H. S., & Schneider, W. (2010). (Eds.). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Wilson, M. (Ed.). (2004). *Towards coherence between classroom assessment and accountability: 103rd yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woesmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2007). *School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003* (OECD Education Working Paper, No. 13.). Paris. OECD.
- Woesmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, M. R. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socio-emotional adjustment. *Journal of Personality*, 71, 1197-1232.
- Wylie, C., & C. Lyon (2015). The fidelity of formative assessment implementation: issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22:1, 140-160.