

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

РЕМЕЗ НАТАЛІЯ ДМИТРІВНА

УДК: 378.013+372+371.272

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО ТЕСТОВОГО ОЦІНЮВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Корнєщук Вікторія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, доцент

ОДЕСА – 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
Розділ 1. Науково-теоретичні засади підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів	14
1.1. Тестування як науковий феномен і метод педагогічної діагностики	14
1.2. Сучасна парадигма тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл	35
1.3. Готовність учителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів як результат їхньої підготовки в умовах післядипломної освіти	54
Висновки з розділу 1	86
Розділ 2. Експериментальна методика підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів	89
2.1. Рівнева характеристика готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів	91
2.2. Педагогічні умови підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах післядипломної освіти	114
2.3. Експериментальна методика підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах післядипломної освіти	122
2.4. Порівняльний аналіз рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в експериментальних і контрольних групах	163
Висновки з розділу 2	170

ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176
ДОДАТКИ	205

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗНО	- зовнішнє незалежне оцінювання
ЕГ	- експериментальна група
ЗНЗ	- загальноосвітні навчальні заклади

УЦОЯО - Український центр оцінювання якості освіти

КГ - контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, проектом Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, де ключового значення набуває забезпечення якості вітчизняної системи освіти. Стрімке зростання потоків інформації та впровадження різноманітних

інформаційних технологій практично в усі сфери життєдіяльності людини зумовило структурні, функціональні й змістові зміни у сфері оцінювання навчальних досягнень учнів. Традиційні методи перевірки й оцінювання знань у поєднанні з новими технологіями відкривають перед учителями широкі можливості. Зовнішнє незалежне оцінювання стало суттєвим проривом української системи освіти та засвідчило її організаційну спроможність утілювати системні реформи, незважаючи на турбулентний характер політичної ситуації в країні. Якість, ефективність, достовірність результатів тестування учнів загальноосвітніх шкіл залежать насамперед від компетентності фахівців, що їх складають і запроваджують на державному рівні, обізнаності вчителів з теоретичними засадами тестології.

Проблеми тестового оцінювання навчальних досягнень учнів були предметом досліджень багатьох зарубіжних (Л. Айкен, П. Айразіан, А. Анастасі, Г. Віггінс, Дж. Вітт, Ф. Грешем, С. Елліотт, Р. Ібел, С. Камінські, Дж. Канінгем, Дж. Крамер, Т. Краточвілл, Т. Крол, Л. Кронбах, Дж. Кук, Г. Лефрансуа, Д. Поделл, В. Пофем, Б. Такман, Р. Торндайк, Дж. Траверс, С. Урбіна, Р. Ювелл та ін.) і вітчизняних (В. Аванесов, М. Акімова, В. Безпалько, Н. Бібік, Л. Бурлачук, С. Воскрч'ян, К. Гуревич, В. Максимов, О. Масалітіна, С. Морозов, В. Скребець, Н. Тализіна, О. Шмельов та ін.) учених.

В останні десятиріччя об'єктом наукових інтересів виступають: державна політика щодо вдосконалення системи оцінювання якості шкільної освіти (І. Вакарчук, М. Зубрицька, Л. Гриневич, В. Кремень, І. Лікарчук, С. Ніколаєнко, Л. Олександрова, Р. Пастушенко, О. Процак та ін.); контроль та оцінювання в освіті (Н. Буханевич, В. Грубінко, Г. Машталер, А. Полякова, В. Сценко та ін.); методи оцінки якості освіти (Л. Войтенко, М. Кисіль, О. Ляшенко, М. Мруга, Е. Рубін, Л. Середа та ін.); нові методи педагогічної діагностики, зокрема процесуальні, автентичні тести, портфоліо (Ш. Бек, Р. Берк, Д. Ламбадин, К. Меєр, К. Пірсон, Г. Сайзек, Р. Стіггенс та ін.); можливості імплементації зарубіжного досвіду щодо оцінювання навчальних

досягнень учнів (І. Булах, Р. Брандт, Н. Бриджфорд, Дж. Гілберт, Н. Чорна та ін.). На погляд науковців, особливу увагу слід приділяти системі оцінювання й шкалювання результатів національних стандартизованих вступних іспитів до ВНЗ (С. Раков та ін.), процедурам прийому до університетів (Р. Гелмс, Н. Ляховченко та ін.), моніторингу в управлінні закладами освіти (О. Касьянова), моніторингу якості освіти (І. Іванюк, Л. Гриневич, О. Локшина, Т. Лукіна та ін.) тощо.

Специфіка розвитку сучасних освітніх закладів, зокрема загальноосвітніх, вимагає нової інтерпретації принципів та положень щодо підготовки вчителів до проведення моніторингу якості шкільної освіти, тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання. Попри загальне визнання фахівцями соціально-педагогічного сенсу тестування, процес підготовки вчителів в означеному аспекті досі потребує дослідницької уваги науковців, що ускладнює педагогічну діяльність та не дозволяє презентувати стійкі позитивні результати предметно-виваженого супроводу змістово-процесуальних процедур тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Аналіз наукової розробленості вищеокресленої проблеми та практики її розв'язання засвідчують наявність суперечностей між:

- швидкоплинними і неперервними змінами в системі оцінювання навчальних досягнень учнів та невідповідністю системи оцінювання міжнародним стандартам і вимогам часу;
- домінуючими традиційними методами оцінювання навчальних досягнень учнів та неузгодженими з ними емпіричними результатами тестування;
- випереджальними можливостями тестології та відсутністю теоретико-методологічних засад тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;
- предметною спеціальною професійною діяльністю вчителів гуманітарних дисциплін, що зумовлює специфічність тестового оцінювання

навчальних досягнень учнів та низьким рівнем готовності вчителів-гуманітаріїв до використання тестів для педагогічної діагностики.

Недостатня розробленість проблеми, її актуальність і потреби сучасності зумовили вибір теми дослідження *«Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконувалося відповідно до теми «Теорія і практика формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців» (№ 0109U000212), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувався аспект підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Тему затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 8 від 29 квітня 2010 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 4 від 25 травня 2010 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й апробувати педагогічні умови підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність і структуру феномена «готовність учителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів»; уточнити поняття «педагогічне вимірювання», «педагогічна діагностика», «педагогічне оцінювання», «дидактичне тестування», «тестове оцінювання».

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

3. Науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

4. Розробити та експериментально апробувати методику підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Об'єкт дослідження – підготовка вчителів гуманітарних дисциплін у системі післядипломної освіти.

Предмет дослідження – експериментальна методика формування готовності вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Гіпотеза дослідження – підготовка вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів відбуватиметься більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення мотивації вчителів гуманітарних дисциплін до ефективного тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; реалізація андрагогічних принципів навчання в процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Методи дослідження. З метою перевірки гіпотези, досягнення мети, а

також реалізації поставлених завдань у роботі були використані методи теоретичного та емпіричного пізнання. Методи *теоретичного рівня*: аналіз, систематизація та узагальнення філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури, – використовувалися для вивчення стану й теоретичного обґрунтування проблеми підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; *емпіричного рівня* – діагностування (анкетування, тестування та ін.), обсерваційні методи (шкалювання, ранжування та ін.), праксиметричні методи (аналіз інструментарію і процедур тестового оцінювання навчальних досягнень учнів) задля виявлення продуктивних шляхів педагогічного впливу на досліджуваний процес; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) – з метою перевірки ефективності змісту підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Статистична обробка експериментальних даних проведена за допомогою пакету прикладних програм SPSS, а їх інтерпретація здійснена методами верифікації.

База дослідження. Експериментально-дослідна робота здійснювалась у Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені В. Сухомлинського, Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, Одеському обласному інституті удосконалення вчителів, Державному закладі “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (м. Одеса). У формуальному експерименті брали участь 420 осіб. Експеримент проведений упродовж 2006-2010 рр.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше: визначено та теоретично обґрунтовано сутність і структуру поняття «готовність учителів

гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів», що репрезентовано сукупністю таких компонентів, як мотиваційний, змістовий, процесуальний; визначено показники готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; схарактеризовано рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл (високий, достатній, низький, незадовільний); визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів: забезпечення мотивації вчителів гуманітарних дисциплін до ефективного тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; реалізація андрагогічних принципів навчання в процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Уточнено сутність понять: «педагогічна діагностика», «педагогічне вимірювання», «педагогічне оцінювання», «тестове оцінювання», «дидактичне тестування». Удосконалено методику оцінювання рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл. Набула подальшого розвитку методика професійної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти.

Практична значущість дослідження полягає в розробці методики діагностування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, експериментальної методики підготовки вчителів у післядипломній освіті до тестового оцінювання

навчальних досягнень учнів; упровадженні в післядипломну підготовку вчителів гуманітарних дисциплін елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу», системи тренінгів і ділових ігор; удосконаленні технології розробки педагогічних тестових завдань і методів створення дидактичних тестів для оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл у межах дисциплін гуманітарного циклу.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами у складанні програм і методичних посібників, магістрантами факультетів післядипломної освіти у ВНЗ, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

Упровадження результатів дослідження з формування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів відбувалось у процесі післядипломної підготовки вчителів в Одеському обласному інституті вдосконалення вчителів (акт про впровадження № 91 від 15.02.2011 р.), Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені В. Сухомлинського (акт про впровадження № 158 від 15.02.2011р.), Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (акт про впровадження № 144/2/16 від 02.02.2010 р.), Одеському регіональному центрі оцінювання якості освіти (акт про впровадження № 08/01-89 від 25.02.2011 р.), Вінницькому регіональному центрі оцінювання якості освіти (акт № 34 від 18 лютого 2011 р.), в управлінні освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації (акт про впровадження № 01-05/238 від 16.02.2011 р.), комунальному закладі «Рішельєвський ліцей» (акт про впровадження № 79 від 11.02.2011 р.).

Достовірність висновків і результатів дослідження забезпечували: теоретичне і методологічне обґрунтування вихідних положень; використання апробованого діагностичного інструментарію; репрезентативність масиву досліджуваних; експериментально-дослідна перевірка основної гіпотези;

використання методів, адекватних предмету і завданням дослідження; тривалий характер експериментально-дослідної роботи; відповідність зафіксованих у дослідженні емпіричних фактів масовій педагогічній практиці.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися: на міжнародному освітньому форумі («Образовательное пространство и индивидуальность: современная дидактика, задания диагностики, оценка качества образования» (Запоріжжя, 2010)), міжнародних («Болонський процес очима студентів», «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві» (Київ, 2010), «Личность в едином образовательном пространстве» (Запоріжжя, 2010), «Управління освітніми закладами: стан проблем, стратегії розвитку» (Одеса, 2010)); всеукраїнській («Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі» (Одеса, 2009)) науково-практичних конференціях; всеукраїнському науково-методичному семінарі «Роль зовнішнього незалежного оцінювання у формуванні економіки знань» (Миколаїв, 2008); щорічних підсумково-настановчих семінарах-нарадах керівників Українського та регіональних центрів оцінювання якості освіти (Ялта, Гаспара, 2009; Одеса, 2010); міжрегіональному науково-практичному семінарі «Інтеграція сучасних технологій оцінювання в освітній простір регіону» (Кіровоград – Новоархангельськ, 2009); навчально-методичних семінарах («Актуальні питання підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання 2009 року» (Одеса, 2009), «Зовнішнє незалежне оцінювання з української мови і літератури: змістове забезпечення» (Одеса, 2009), «Підготовка екзаменаторів для перевірки відкритої частини тесту з англійської мови та удосконалення практичних навичок створення тестових завдань» (Одеса, 2010), «Уроки ЗНО-2010 (регіональний аспект)» (Одеса, 2010), «Сучасні тенденції розвитку технологій, методів та форм оцінювання навчальних досягнень учнів» (Одеса, 2011), «Актуальні питання зовнішнього незалежного оцінювання 2011 року. Підготовка учнів до тестування» (Одеса, 2011)).

Основні результати дослідження відображено у 8 публікаціях, з них 6 статей у фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг дисертації 309 сторінок. У роботі вміщено 18 таблиць, 6 рисунків, які займають 2 самостійні сторінки тексту. До списку використаних джерел увійшло 276 найменувань.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО ТЕСТОВОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Щодня вчитель оцінює навчальні досягнення школярів, витрачаючи на це близько третини свого робочого часу. Протягом останніх років процес оцінювання результатів навчальної діяльності учнів зазнав суттєвих змін, що

пов'язані із введенням у середні навчальні заклади 12-бальної шкали оцінювання. У сучасній школі здійснювати оцінювальну діяльність спроможний лише педагог, який має відповідний рівень підготовки в цій галузі.

Отже, проблема підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл стає вельми актуальною. Логіка викладу матеріалів дослідження вимагає аналізу тестування як наукового феномена і методу педагогічної діагностики, висвітлення сучасної парадигми тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, а також визначення структури готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

1.1. Тестування як науковий феномен і метод педагогічної діагностики

Тестування (testing) в широкому науковому розумінні визначено вченими (І. Булах, А. Малихін, А. Майоров та ін.) як сукупність процедурних етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації їх результатів [136, 140]. У контексті нашого дослідження важливим є розуміння тестування як методу педагогічної діагностики. У педагогіці класичним і досить повним вважають «критеріальне» означення К. Інгекампа, який розуміє тестування як метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови або результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів. Він має пройти обробку й інтерпретацію і бути прийнятим для застосування в педагогічній практиці [88].

Педагогічну діагностику (у перекладі з грецької – «здатність розпізнавати») більшість науковців (А. Анастасі, Л. Бурлачук, О. Прашко,

С. Морозов, С. Урбіна та ін.) визначають як найважливішу частину наукової системи педагогічного контролю, що безпосередньо пов'язана з процесом виявлення рівня знань, умінь, навичок, вихованості [5, 35, 184]. На думку Н. Заверико, В. Дружинина та ін., педагогічна діагностика – це насамперед системний контроль і оцінка результатів навчання, своєчасне виявлення недоліків у засвоєнні навчального матеріалу [64, 74]. За Б. Кулагіним, – це педагогічна діяльність, спрямована на вивчення й пізнання стану об'єктів (суб'єктів) навчання з метою співробітництва з ними та управління навчально-виховним процесом [117].

Проте, згідно з позицією Е. Рогова, педагогічну діагностику більш доцільно розглядати в комплексі з психологічною, що дозволить здійснювати поглиблений і всебічний аналіз особистості дитини, спрямований на виявлення притаманних їй позитивних рис і недоліків, їх причин, а також на вирішення таких практичних завдань, як гармонізація розвитку особистості та підвищення ефективності цілісного педагогічного процесу. На думку автора, при правильній організації, психолого-педагогічна діагностика допомагає оцінювати рівень розвитку, навченості та вихованості учня залежно від якості сімейного виховання та навчально-виховного процесу в школі, характеру особистісного впливу виховного мікросоціуму [203: 72].

Отже, педагогічна діагностика є процесом встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики як спостереження якісних змін, що відбуваються в дитини (учня), і зумовлені різними чинниками, зокрема навчанням.

Педагогічну діагностику розуміємо як сукупність методів вимірювання й оцінювання кількісних показників успішності учнів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, спрямованих на оптимізацію навчального процесу, організацію систематичного контролю та своєчасного виявлення прогалин у знаннях, диференціацію учнів, а також на вдосконалення програм з дисциплін гуманітарного циклу.

Вищезазначені положення дозволяють визначити сутність базової специфіки педагогічної діагностики – педагогічного тестування. На погляд

провідних учених (М. Аузіна, Г. Голуб, А. Возна, К. Інгенкамп та ін.), педагогічне тестування – це один з найбільш стандартизованих та об'єктивних методів контролю і оцінювання знань, умінь і навичок [11, 88]. М. Берещук, Ю. Бархаєв, Г. Стадник вважають, що педагогічне тестування визначає рівень підготовки та її відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знання [18]. У широкому контексті, педагогічне тестування, за висновками І. Булах, є «сукупністю організаційних і методичних заходів, об'єднаних спільною з педагогічним тестом метою і призначених для підготовки та проведення процедури пред'явлення тесту, обробки, аналізу, інтерпретації та отримання результатів його виконання» [32: 44].

Отже, сучасне педагогічне тестування є комплексом стандартизованих методів вимірювання тих латентних параметрів людини, що визначають рівень її підготовленості і відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знань. Розрізняють внутрішнє та зовнішнє тестування навчальних досягнень учнів. Внутрішнє тестування здійснюють учителі безпосередньо в навчальних закладах. Це дає можливість отримати інформацію про засвоєння учнями тієї чи тієї теми, понять; з'ясувати доцільність використання педагогічних технологій, методик; прослідкувати динаміку змін знань і навичок учнів. Основними (базовими) поняттями педагогічного тестування є завдання і тест, а специфічними – педагогічне вимірювання і педагогічне оцінювання.

Зазначимо, що педагогічне (навчальне) завдання у науково-методичній літературі визначають як засіб інтелектуального розвитку, освіти і навчання, що активізує навчальну роботу і підвищує підготовку учнів (студентів), ефективність педагогічної праці [102].

Учені (О. Киричук, В. Роменець та ін.) вказують, що в такі завдання включають запитання, текстові задачі, навчальні проблеми та інші педагогічні засоби. Завдання виконують як навчаючі, так і контролюючі функції. Деяка частина завдань може використовуватися тільки для навчання або контролю. Навчальні функції активізують самоосвіту того, хто навчається, засвоєння

навчального матеріалу, саморозвиток, що становить навчальний потенціал завдань. Контрольні функції, що їх використовують педагоги (роботодавці чи інші контролюючі органи) після закінчення терміну навчання, спрямовані на діагностику рівня підготовленості [168]. Автори також доводять, що поняття «завдання» є загальним, що включає мету і сенс всіх навчальних завдань. Отже, завдання можна формулювати в різноманітних формах, зокрема тестовій. За словами О. Киричука, відмінність звичайного завдання від завдання у тестовій формі полягає в тому, що воно «відкаліброване» в складі цілісного тесту і є результатом «калібрування» [168: 391].

Мистецтво написання досконалих тестових завдань, що відповідають цілям тесту, є передусім мистецтвом відбору належних важливих і суттєвих тверджень, на яких ґрунтуються ці завдання. Якість відбору тверджень, що складають основу тесту, залежить від професійної компетентності розробника тесту, педагогічних цінностей, яких він дотримується, та його методичної майстерності. Найбільш розповсюджені тестові завдання з множинним вибором відповіді.

Критики завдань множинного вибору (А. Анастасі, С. Урбіна та ін.) стверджують, що такі завдання заохочують механічне запам'ятовування і заучування ізольованих фактів, замість того, щоб сприяти розвитку навичок розв'язання завдань та їх осмисленому розумінню [5]. Крім того, недоліками завдань із множинним вибором відповіді вважають такі: ці завдання важко складати, оскільки вони передбачають не тільки правильну відповідь, але й три-чотири правдоподібні відповіді; якщо відповіді, що відвертають увагу учня від правильної (дистрактори), не є повністю помилковими, то буде більше однієї правильної відповіді; якщо дистрактори є явно помилковими, то будь-який учень зможе вгадати правильну відповідь (шляхом вилучення); навіть якщо завдання складено належним чином, дехто зможе вгадати правильну відповідь [181]. Формат таких завдань не дозволяє учням конструювати, організовувати і презентувати власні відповіді, що також є одним із суттєвих недоліків завдань із множинним вибором відповіді.

Подолання визначених недоліків вимагає умінь складати завдання із множинним вибором відповіді, їхньої перевірки і, за необхідністю, доопрацювання з урахуванням отриманих результатів. Водночас більшість фахівців (П. Арендз, Т. Крол, С. Камінські, Д. Поделл, Л. Пуховська, Н. Гранланд та ін.) вважають такі завдання найкращою формою об'єктивних тестових завдань, досить ефективною у використанні і такою, що при належному написанні мінімізує можливість угадування. Як засвідчують праці дослідників [4, 54, 188], тестові завдання з множинним вибором відповіді можуть ефективно використовуватися не тільки для вимірювання здатності пригадувати, але й для вимірювання таких важливих навчальних результатів, як уміння робити оцінні судження, розв'язувати проблеми, аналізувати, синтезувати, виконувати певні дії, прогнозувати тощо.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив виявити сучасні тенденції використання в школах так званих завдань на інтерпретацію, що є особливою формою тестових завдань із множинним вибором відповіді. Щоб вибрати правильну відповідь у завданнях на інтерпретацію, учень має осмислити і проаналізувати (проінтерпретувати) поданий матеріал, що може бути представлений у вигляді географічної карти, фрагменту оповідання, вірша, схеми, таблиці тощо. Завдання на інтерпретацію використовують для тестування вищих рівнів мисленнєвої діяльності, зокрема здатності до узагальнень, застосування принципів, висловлення припущень, тлумачення експериментальних даних, пояснення матеріалу, зображеного на малюнку, схемі чи таблиці. Вочевидь, тестові завдання на інтерпретацію виконують не тільки діагностичну, але й навчальну функції [244, 245].

Отже, для будь-якого вимірювання одного завдання недостатньо. Тому учню, якого тестують, завжди пропонують набір з декількох тестових завдань. Тим самим створюється принципово новий об'єкт, який поступово може бути перетворений у тест.

Проведений аналіз дозволяє констатувати, що найбільш поширеними визначеннями тесту є його трактування в перекладі з англійського слова

«test» – випробування, перевірка, проба. На погляд В. Аванесова, для наукового аналізу такого трактування тесту недостатньо, оскільки воно не розкриває тих суттєвих ознак, що виокремлюють його з інших засобів психодіагностики, контролю знань, методів оцінки здібностей. Автор зазначає, що з плином часу буденне уявлення про тест і наукове розуміння його дедалі більше віддаляються: «... хоча будь-який тест містить у собі елементи випробування, проте він не може бути зведений тільки до нього, бо тепер це метод дослідження, що включає суто наукові вимоги» [3: 22].

Сьогодні немає єдиного підходу до класифікації тестів, що значно ускладнює сприйняття та цілісне розуміння його сутності. Наприклад, К. Інгенкамп, залежно від галузі досліджень, розрізняє такі види тестів: тести досягнень (тести розвитку, тести інтелекту, тести загальної результативності, тести шкільної успішності, спеціальні тести, що визначають професійну придатність і функціональні можливості); психометричні структурні тести (особистісні структурні тести, тести на інтереси та настанови, клінічні тести); тести шкільної успішності (шкільні тести, що виходять за межі окремого предмета; загальні і спеціальні тести з рідної мови; тести на правопис, читання, словниковий запас; тести з інформатики та математики; іноземної мови; природознавчих дисциплін; соціальних дисциплін тощо) [88]. На погляд М. Зельмана, за змістом тести можна поділити на п'ять типів: тест на визначення здібностей, кваліфікаційних навичок, перевірку особистісних якостей, для відбору груп, медичний тест [82]. Тести також поділяють на групи за:

1) цільовими, функціональними та смисловими ознаками, а саме:

– за метою застосування: констатуючі, діагностуючі, прогностичні тести; за видом контролю: тести поточного, рубіжного, підсумкового, заключного контролю;

– за статусом контролюючої програми: стандартизовані та нестандартизовані тести;

- за об'єктом контролю: тести на вимірювання засвоєння матеріалу, рівня сформованих умінь;
- за спрямованістю тестових завдань: дискретні, глобальні тести;
- 2) формальними ознаками:
 - за структурою та способом оформлення відповіді: вибіркові тести, тести з вільно сконструйованою відповіддю;
 - за характером вибірових відповідей: альтернативні тести, тести множинного, перехресного вибору;
 - за гомогенністю завдань: тести на швидкість, тести на складність;
 - за використанням засобів оперативного машинного зв'язку: машинні, безмашинні.

Крім того, тест зазвичай містить дві частини – інформаційну та операційну. Інформаційна частина має включати чітко, просто сформульовану інструкцію, що і як повинен виконувати учасник тестування. Операційну частину становить зміст завдання [38].

Отже, тести класифікують відповідно до ознаки, яку покладено в основу класифікації. За висновками науковців (В. Жернов, І. Ломакіна та ін.), такими ознаками можуть бути мета, зміст, форма тестування. В науково-методичній літературі за метою виокремлюють такі види тестів: тести для визначення медичних показників та діагностування; психодіагностичні тести; соціальні тести; тести в системі освіти; тести профвідбору. За змістом розрізняють тести інтелекту, здібностей, досягнень, розвитку, тести особистості. За формою – індивідуальні, групові, усні, письмові, вербальні і невербальні, бланкові, апаратурні, комп'ютерні [72].

Провідні тестологи (І. Булах, Д. Равен та ін.) висувають певні вимоги до тестів. Так, тести повинні бути: однозначними – не допускати вільного тлумачення тестових завдань; правильними – виключати можливість формулювання багатозначних відповідей; інформаційними – забезпечувати співвіднесення кількісної оцінки за виконання тесту з інтервальною шкалою вимірювання; зручними – дозволяти здійснювати швидко математичну

обробку результатів; стандартизованими – забезпечувати вимірювання рівня навченості; надійними – при багаторазовому повторенні давати гарантовані результати; достовірними – високі оцінки повинні відповідати високій продуктивності праці [189].

Зауважимо, що одним з провідних питань тестології є створення оптимального тесту, що найповніше відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця. Адже тест – це комплекс завдань, що пройшли попереднє випробування, для визначення якісних показників і дозволяють виявити в учасників тестування ступінь необхідних компетенцій. Результати тесту підлягають певному оцінюванню за заздалегідь установленими критеріями [88]. Тести можуть відрізнятися кількістю тест-завдань та за іншими якісними характеристиками. З прагматичного боку, доцільно конструювати тест, що має відносно невелику кількість завдань, яку визначають як «довжину тесту» [12]. З кількістю завдань пов'язують точність педагогічного вимірювання. Так, достатньою для забезпечення відповідної точності вимірювання є довжина тесту в 25-420 тест-завдань (балів). Якщо помилка вимірювання не повинна перевищувати 5%, то довжина тесту має становити 380-420 тест-завдань (балів). Для точності в 10% і 20% – відповідно 80-120 і 25-30 тест-завдань [24, 48]. Така інтерпретація тестових результатів є нормативно-орієнтованою. Діагностичні властивості педагогічного тесту насамперед залежать від якісних характеристик тест-завдань, які, в свою чергу, залежать від форми, типу і виду тест-завдань.

За висновками Н. Чорної, під час підготовки і проведення тестування в навчальних закладах слід урахувати відмінності тестових завдань відкритого та закритого форматів, а саме: а) завдання тесту-есе потребують побудови власної відповіді й вираження її власними словами, а завдання об'єктивного тесту – вибору правильної відповіді з кількох наперед визначених альтернатив; б) тест-есе здебільшого складають з небагатьох загальних питань, що вимагають поширених відповідей, тоді як об'єктивний тест – з багатьох конкретних питань, що передбачають коротку відповідь;

в) під час виконання тесту-есе учні більшу частину часу витрачають на обмірковування і написання, а під час виконання об'єктивного тесту – на читання та обмірковування; г) якість об'єктивного тесту визначена передусім професійною майстерністю розробника тесту, а якість тесту-есе – професійною майстерністю того, хто читає відповіді учнів; д) тест-есе легше підготувати, проте складніше правильно оцінити його результати, натомість досконалий об'єктивний тест важче підготувати, але легше оцінити його результати; е) тест-есе надає учневі свободу для вираження своєї індивідуальності та свободу особистих уподобань тому, хто оцінює результати тесту, тоді як об'єктивний тест надає необхідну свободу розробнику тесту в демонстрації своїх знань та цінностей, а учневі залишає свободу показу через пропорцію правильних відповідей (мало чи багато він знає, або що він може зробити); ж) в об'єктивних тестах завдання та основа, на якій екзаменатор робить висновок про рівень досягнень учня, визначені більш чітко, ніж у тестах-есе; з) об'єктивний тест уможливорює вгадування та подекуди заохочує до нього, тоді як тест-есе уможливорює списування; и) розподіл балів, отриманих за тест-есе, може контролювати екзаменатор, натомість в об'єктивному тесті розподіл балів майже повністю визначається самим тестом [245].

Слід зазначити, що тести-есе та об'єктивні тести мають також спільні ознаки: їх можна використовувати для вимірювання будь-якого важливого навчального досягнення, яке тільки здатний виміряти письмовий тест; як тест-есе, так і об'єктивний тест, – спонукають учнів до вивчення і розуміння принципів організації та інтеграції ідей, використання знань для розв'язання проблем; використання тестів обох типів передбачає певну суб'єктивність оцінювання; достовірність результатів використання тестів обох типів залежить від їхньої об'єктивності та надійності.

В американській тестології виділено та схарактеризовано такі основні типи тестів успішності: стандартизовані тести; тести, розроблені вчителями

(нестандартизовані тести); нормативно-орієнтовані тести; критеріально-орієнтовані тести; процесуальні (автентичні) тести [47].

Засобом виміру характеристик особистості є *тести досягнень* – психодіагностичні методики вимірювання та оцінювання досягнутого рівня розвитку здібностей, умінь і знань. Тести досягнень (на відміну від загальновідомих тестів інтелекту) віддзеркалюють не стільки вплив накопиченого досвіду і загальних здібностей на поведінку та розв’язання тих чи інших задач, скільки вимірюють вплив спеціальних програм навчання, професійної та іншої підготовки на ефективність навчання, формування комплексу знань і різних спеціальних умінь.

Проведений аналіз дозволив з’ясувати домінантні функції тестів успішності (досягнень). На думку вчених (А. Анастасі, С. Урбіної та ін.), провідною функцією тестів успішності є вимірювання навчальних досягнень учнів, тому такі тести мають велике значення для діагностики навчального процесу і створюють умови для його корекції. Інша важлива функція тестів успішності, яку визначають автори, – мотивування й спрямовування навчання: якщо учні заздалегідь поінформовані про тестування і тести будуть належним чином вимірювати досягнення важливих завдань курсу, то їхній мотиваційний та спрямовуючий вплив буде особливо вагомим [5]. Встановлено, що тести успішності виконують також інші важливі функції. Так, процес конструювання тестів спонукає вчителя глибоко осмислювати навчальні цілі курсу та виражати їх мовою конкретних операційних завдань, що сприяє уточненню змісту освіти та вимог до навчальних досягнень учнів. Крім аналізу освітніх цілей, тести досягнень забезпечують зворотний зв’язок, корекцію та підвищення ефективності навчального процесу. Процес тестування з подальшим обговоренням його результатів може мати значний навчальний ефект.

Зважаючи на здебільшого біполярний спектр суджень щодо ролі й функцій тестів успішності в педагогіці, тестова дилема не має швидких і однозначних відповідей, про що свідчить досвід США. Н. Чорна з цього

приводу зауважує, що в процесі впровадження американського досвіду в освітній простір України варто: 1) не допускати зловживання тестами або їх результатами; 2) усвідомлювати об'єктивні можливості і недоліки тестів та не очікувати від них більшого, ніж вони можуть дати; 3) використовувати в навчальному процесі такі тестові завдання, що не тільки перевіряють ступінь оволодіння навчальним матеріалом, але й спонукають учнів мислити; 4) прагнути отримати оперативні й об'єктивні результати, пам'ятати про те, що інформація, одержана тестовим шляхом, ніколи не може бути повною і всеосяжною [245].

Отже, **педагогічний тест** є системою взаємозв'язаних предметним змістом завдань специфічної форми, зростаючої складності, що дозволяють оцінювати структуру і вимірювати рівень знань та інші характеристики особистості.

Щодо проблем педагогічного вимірювання, то слід зазначити, що необхідність переходу від тестування до системи педагогічних вимірювань виникла внаслідок порівняльного дослідження питань методології педагогічних вимірювань і тестування, наукового аналізу практики централізованого тестування, досвіду взаємодії з працівниками центрів тестування. Визнаними у вирішенні проблем педагогічного вимірювання й тестування сьогодні є Служба тестування у галузі освіти ETS (США), Національний фонд досліджень у галузі освіти МРЕК (Англія), Інститут педагогічних вимірювань СІТО (Нідерланди) та інші [83]. В останні десятиріччя спостерігаємо об'єднання зусиль усіх країн щодо розробки єдиних підходів до оцінювання результатів навчання та проведення міжнародних порівняльних досліджень. Такі дослідження дають інформацію про стан освіти в різних країнах, створюють можливості порівняння рівня навчальних досягнень учнів різних країн з міжнародними стандартами, моніторингу якості освіти у світі. В межах таких досліджень різні наукові школи об'єднують свої зусилля і розробляють сучасні технології проведення педагогічних вимірювань, адаптують міжнародний досвід в окремих країнах.

Під педагогічним вимірюванням розуміють спосіб упорядкування інформації про навчальні досягнення учня (студента), за якого систему чисел і відношень між ними ставлять відповідно до ряду вимірюваних чинників [135]. На погляд І. Булах, педагогічне вимірювання – це такий методичний напрям у педагогіці, що розробляє та використовує методи і засоби вимірювань з метою оцінювання результатів навчальних досягнень особистості [32].

У контексті проблеми педагогічного вимірювання А. Анастасі виокремлює такі педагогічні складові: концепція етапів тестового педагогічного процесу і система основних понять педагогічних вимірювань; формулювання цілей педагогічних вимірювань; результати дослідження змісту, форм і принципів композиції тестових завдань; математичні моделі та аксіоматика теорії педагогічних вимірювань.

Отже, **педагогічним вимірюванням** вважаємо спосіб упорядкування інформації про навчальні досягнення учнів у вивченні гуманітарних дисциплін, що полягає у кількісному вимірюванні рівня (ступеня вияву) знань, умінь, навичок, здібностей, властивостей, якостей, уявлень учнів, яких оцінюють відповідно до цілей навчання.

У сучасних наукових дослідженнях оцінювання зазвичай ототожнюють з вимірюванням. Мета вимірювання – отримати інформацію про ознаки об'єктів. При цьому вимірюють не самий об'єкт, а його властивості чи характерні ознаки. Вимірювання величин певною мірою спрощує спостереження, адже вимірювання – це певна система фіксації та реєстрації кількісних характеристик досліджуваного об'єкта за допомогою різноманітних вимірювальних засобів.

У сучасній педагогічній науці [32, 38, 42, 72, 128, 215, 273] загально визначеними є такі основні підходи до визначення рівня досягнень особистості у навчально-виховному процесі:

– критеріально-орієнтований, що дозволяє визначити, наскільки особистість досягла заданого рівня знань, умінь та навичок. Цей рівень

визначає обов'язковий результат навчання (освітній стандарт), а рівень досягнень конкретної особи не залежить від того, яких результатів досягли інші. Результат вимірювань показує, чи відповідає рівень навчальних досягнень конкретної особи певним соціально-культурним нормам, вимогам стандарту освіти тощо. В ході реалізації такого підходу результати можуть інтерпретуватися двома способами. В першому випадку роблять висновок про засвоєння (незасвоєння) матеріалу, що перевіряється (досягнутий стандарт чи ні). У другому, – визначають рівень або відсоток засвоєння відповідного матеріалу (на якому рівні засвоєний стандарт або який відсоток від усіх вимог стандарту засвоєний).

– нормативно-орієнтований, що націлений на певні статистичні норми, визначені для певної сукупності осіб. Тоді рівень навчальних досягнень особистості інтерпретують залежно від досягнень усієї сукупності осіб (вище чи нижче усередненого показника – норми). Під час проведення таких вимірювань осіб розподіляють за рангами. Проте незалежно від того, яку шкалу використовують, вимірювання не дають повної інформації про досягнення тих чи інших цілей навчання.

– орієнтований на індивідуальні норми конкретної особи, на реальний рівень її навчальних досягнень у певний момент часу. Результатом вимірювань у цьому випадку є темп засвоєння та обсяг засвоєного матеріалу. В світовій практиці оцінювання рівня навчальних досягнень особистості основною тенденцією останнього десятиліття ХХ ст. стало введення освітніх стандартів. Під освітніми стандартами в різних країнах розуміють або досягнення певної мети навчання, засвоєння певного змісту навчальної дисципліни, або досягнення певного рівня підготовки. Такі стандарти пов'язані із системою оцінювання, що ґрунтується на очікуваних і запланованих навчальних досягненнях особистості. В окремих країнах стандарти досягнень розглядають як обов'язковий мінімальний рівень, в інших – система оцінювання спрямована на вимоги до результатів навчання з орієнтацією на критеріальний підхід до оцінки. Тоді досягнення особистості

оцінюють відповідно до окремих вимог стандарту на різних рівнях. Аналіз зарубіжної літератури з проблеми педагогічних вимірювань показує, що під час визначення стандартів досягнень виокремлюють мінімальні, відносні та абсолютні стандарти.

Так, мінімальні стандарти визначають найнижчий рівень, якого повинні досягти всі особи, що закінчили певний навчальний курс, тобто межу, яка розділяє різні рівні навчальних досягнень особистості. Такі рівні відповідають засвоєнню або незасвоєнню відповідного навчального курсу. Відносні стандарти завжди визначають відповідно до певної групи осіб, рівень навчальних досягнень яких оцінюють. Абсолютні стандарти описують у змістовно-діяльній формі: вони визначають перелік знань, умінь та навичок, що повинні мати особи, які завершили навчання за певною програмою.

Н. Вересоцька стверджує, що педагогічне оцінювання слід розглядати як спосіб установлення безпосереднього й зворотного зв'язку між учителем і учнем, що дозволяє регулярно контролювати, вчасно коригувати, правильно організувати самостійну роботу учнів і керувати нею [40].

Отже, педагогічне оцінювання – це низка процесів, яку застосовують для визначення того, що учень знає, розуміє та вміє. Усі ці процеси тісно пов'язані з навчанням і відбуваються через процедуру вимірювання: визначення методу вимірювання, вибір інструменту вимірювання, здійснення процедури вимірювання та оцінювання.

Проведений аналіз наукових досліджень дозволяє дійти висновку, що **педагогічне оцінювання** – це процес практичної освітньої діяльності вчителя, спрямований на здобуття об'єктивних оцінок рівнів потокової і підсумкової підготовленості учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін щодо дотримання стандартів, вимог, рекомендацій, кодексів та інших документів, які зумовлюють його якість.

Педагогічне оцінювання передбачає такий алгоритм розробки критеріїв оцінювання: а) визначають номенклатуру рівнів (високий, середній, низький чи оптимальний, припустимий, неприпустимий тощо); б) відпрацьовують

набір показників, що разом характеризують рівень розвитку оцінюваної якості, параметра, результату; в) ранжування показників; г) оцінювання факторів вагомості показників; д) застосування показників у протоколах експертизи.

Учені (І. Булах, С. Раков та ін.) вважають, що жодна з відомих систем оцінювання не є абсолютно досконалою, адже процес оцінювання безпосередньо пов'язаний з критеріями, показниками, параметрами, що допомагають зробити складні процеси простими, дозволяють порівнювати досягнення навчальних закладів у цей момент часу або через певний проміжок часу (синхронна та діахронна перспектива).

Великий тлумачний словник сучасної української мови подає такі трактування: критерій – підстава для оцінки, визначення кваліфікації чогось; мірило; параметр – змінна величина, від якої залежить значення іншої змінної величини; критерій – показник, ознака, відносно до якої здійснюють оцінювання, за якою характеризують що-небудь; показник – свідчення, доказ, ознака чогось [37: 705, 838].

У науковій літературі показники – це статистичні дані, що дозволяють оцінити ключові аспекти функціонування освітніх систем. Педагогічні вимірювання часто мають на меті отримати дані не лише стосовно конкретного предмета, але й стану, ефективності та якості систем національної освіти. Такі дані поділяються на три групи:

– елементи з очевидними кількісними ознаками та вимірами (кількість років навчання, робочих днів, навчальних годин, розв'язаних під час контрольної роботи завдань чи задач, припущених помилок у творі чи диктанті тощо);

– елементи з умовно кількісними характеристиками, оцінювання яких має відносний характер, адже суто якісній ознаці чи характеристиці приписують кількість чи певне кількісне вираження (позначення рівня чи обсягу знань оцінкою в певній шкалі балів, створення рейтингових списків кращих шкіл);

– суто якісні елементи, які не вдається затранскрибувати кількісними параметрами, тому оцінювання виконують суб'єктивно і якісно (старанність, слухняність чи вихованість, громадянська позиція чи активність, ставлення до певного предмета) [276].

Важливою перевагою тестового оцінювання навчальних досягнень учнів є високий ступінь об'єктивності при оцінюванні їхніх знань, оскільки можливий точний підрахунок кількості правильних і неправильних відповідей. У звичайних умовах на оцінку відповіді учня впливає низка випадкових та суб'єктивних чинників: особисте ставлення вчителя до учня, до групи в цілому, дисциплінованість учнів, емоційний стан учителя тощо. Результати тестового оцінювання дають можливість ефективніше реалізовувати процес навчання та підвищувати його якість. Оскільки виконання тестових завдань здійснюють, здебільшого, індивідуально, то, на погляд Н. Вересоцької, це дає можливість розробляти різноманітні за складністю варіанти завдань, варіювати час їх виконання, тобто використовувати елементи диференційованого підходу [40].

Отже, проведений теоретичний аналіз наявного наукового фонду свідчить про складність феномена тестування, а відсутність єдиних підходів щодо визначення його суттєвих ознак, зокрема як педагогічного методу, ускладнює власну, професійну та соціально-рольову позицію сучасного вчителя загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим був проаналізований стан підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Зазначимо, що наукові здобутки відомих учених у контексті порушеної проблеми здійснювалися за такими напрямками:

- психологічні механізми оцінювання (Б. Ананьєв, І. Галян, М. Наумов, І. Якиманська та ін.);
- педагогічні умови тестування школярів (Ш. Амонашвілі, С. Близнюк, К. Делікатний, В. Паламарчук, В. Полонський, С. Подмазін, Л. Романішина, П. Сікорський та ін.);

– методичні засади оцінювання навчальних досягнень учнів (Н. Бурінська, Л. Величко, М. Козуб, Н. Матяш, Т. Нінова, В. Чернова, Т. Фещенко, Г. Юзбвашешева, О. Ярошенко та ін.);

– структура оцінювання педагогічної діяльності (Г. Ксьонзова, Н. Максимова, С. Поздєєва та ін.);

– методи визначення вмінь, якими повинен володіти вчитель для якісного виконання оцінювальної діяльності (А. Маркова, В. Кочуров, М. Кудайкулов, Н. Кучугурова, А. Реан та ін.);

– теоретичні засади готовності до професійної діяльності (О. Абдуліна, М. Дьяченко, О. Іванців, Л. Кондрашова, Н. Самоукіна, Г. Скок, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.);

– педагогічні аспекти готовності майбутніх педагогів до організації контролю та оцінювання навчальних досягнень школярів (Р. Арендс, В. Завіна, Л. Наврузова, С. Поздєєва, М. Семко та ін.);

– проблеми педагогічного оцінювання і оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування (Л. Айкен, П. Айразіан, А. Анастасі, Г. Віггінс, Дж. Вітт, Ф. Грешем, Р. Ібел, Дж. Канінгем, Дж. Крамер, Л. Кронбах, В. Пофем, Р. Торндайк, С. Урбіна, Р. Ювелл, С. Елліотт, С. Камінські, Т. Краточвілл, Т. Крол, Дж. Кук, Г. Лефрансуа, Д. Поделл, Б. Такман, Дж. Траверс та ін.);

– процесуальні, автентичні тести, портфоліо (Ш. Бек, Р. Берк, Р. Брандт, Н. Бриджфорд, Дж. Гілберт, Д. Ламбадин, К. Меєр, К. Пірсон, Г. Сайзек, Р. Стіггенс та ін.);

– методика педагогічного контролю й обґрунтування її ефективності (В. Аванесов, М. Акімова, В. Безпалько, Н. Бібік, Л. Бурлачук, С. Воскр'ян, К. Гуревич, В. Максимов, О. Масалітіна, С. Морозов, В. Скребець, Н. Талізїна, О. Шмельов та ін.).

Так, у дослідженні С. Калаур вперше розроблено та обґрунтовано технологію підготовки майбутніх учителів біології та хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів у системі середньої освіти за 12-бальною

шкалою, що передбачала взаємозумовлену діяльність студентів під час аудиторних занять та педагогічної практики. Запропонована С. Калаур технологія була спрямована на оцінювання різних видів навчальної діяльності учнів, формування операційного змісту практичних умінь майбутніх учителів [91].

На погляд І. Булах, коли єдиний іспит проводять з використанням тестових завдань, перед учителем-предметником постає відразу кілька завдань, крім основного: формувати знання і вміння учнів. Це завдання, пов'язані з підготовкою учнів до розуміння змісту тесту, концентрацією уваги, розподілом часу для відповіді на тест, актуалізацією необхідної та достатньої інформації [30].

Під час підготовки вчителів до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, за висновками Л. Бурлачука, необхідно акцентувати увагу на тому, що, крім формалізованої оцінки засвоєння стандарту, необхідно оцінювати «просування» учня до очікуваного результату, тобто його особистісні освітні досягнення. Для цього автор пропонує використовувати портфоліо, скриню регалій, творчу книжку [35]. Інші вчені зазначають, що для оцінки успішності учня вчителя необхідно навчити враховувати складність навчального матеріалу та якість його засвоєння. Виходячи з цього, Е. Погребна доводить, що оцінка повинна складатися з двох показників. Перший показник відбиває темп просування учня при вивченні навчального матеріалу. Наприклад, першому рівню складності в читанні з англійської програми відповідає читання слів, словосполучень, невеликих оповідань. Другому рівню відповідає читання невеликих текстів, що повністю складаються з раніше вивченого мовленнєвого матеріалу (вірші, римування, розповіді). Другий показник є якісною оцінкою знань, умінь, навичок із даного виду діяльності на тому рівні складності, якого досяг учень. Наприклад, текст, що складається з раніше вивченого матеріалу (другий рівень складності), учень може читати по буквах і складах, відчуваючи утруднення у встановленні літеро-знакових відповідностей, у повільному

темпі, допускаючи 50% і більше помилок (якісна оцінка – 1) або читання може бути виразним, із правильним наголосом та інтонаційним оформленням, у природному темпі, помилки –1-5 % (якісна оцінка – 5). Перехід з одного рівня складності на інший можливий тільки при досягненні якісної оцінки 4-6 з урахуванням здібностей учня [179].

Такий підхід до оцінювання успішності учня дозволяє вчителю ретельно відслідковувати просування кожного учня в індивідуальному темпі, а також коректувати свою роботу з урахуванням виявлених прогалин з кожного виду діяльності: в англійській програмі – це говоріння, аудіювання, читання та переклад. У математиці – обчислення, рішення завдань, математична термінологія. У словесності – графіка та фонетика, синтаксис, техніка читання, розуміння прочитаного, орфограми, списування, запис під диктування, словниковий диктант, розвиток мовлення.

Учені (В. Семиченко, В. Заслуженюк та ін.) вважають, що для відновлення контрольної-оцінної системи, вчителям загальноосвітніх шкіл необхідно перейти від авторитарності та примусу, властивих традиційним формам і методам оцінки, до спільної діяльності з учнями з підвищення якості результатів навчання, коли критерії оцінювання того чи іншого завдання розробляють разом з учнями до початку роботи над завданням. За таких умов кожний учень знає, чого від нього чекає учитель, і буде прагнути виправдати ці очікування [215].

Інші дослідники (Т. Азарова, Е. Афанасьєва, М. Битянова, Н. Васильєва) також вважають за необхідне переосмислити роль педагога в процесі поточної оцінки та повсякденного контролю, відмовитися від стійкого стереотипу оцінних авторитарних суджень і допомогати учням в усвідомленні власних індивідуальних можливостей в умовах співробітництва з педагогом шляхом збільшення частки самоконтролю та самооцінки [22].

На думку А. Лігоцького, В. Переверзева, в кожній освітній установі доцільно творчо переробити накопичений досвід з оцінювання освітніх результатів, розробити цілісну систему оцінювання, що відповідає типу

установи, реалізованим освітнім програмам і враховує сучасні тенденції розвитку практики оцінювання досягнень учнів: пріоритет письмової форми оцінки знань над усною; підсумовування результатів поточного (рубіжного) та екзаменаційного контролю в підсумковій оцінці; використання індивідуального рейтингу як одного з показників успіху в навчанні. Використання комп'ютерного тестування як допоміжного засобу; використання багатобальних шкал оцінювання зі збереженням класичної шкали [128, 177].

У контексті дослідження важливими і цінними є пропозиції вчених щодо процедури педагогічного оцінювання і вимірювання навчальних досягнень учнів. Так, Л. Кашкарьова зауважує, що оцінювання передбачає наявність банка оцінних матеріалів, принаймні для п'яти ступенів внутрішньошкільного контролю: на вході в початкову школу, на вході в основну школу, на рубежі 11-12-ти років (середина основної школи), при завершенні основної школи і старшої школи. Для кожного ступеня варто підготувати матеріали, що дозволять оцінити рівень сформованості ключових компетентностей, характерних для цього вікового інтервалу [97]. В. Жернов, І. Ломакіна пропонують відмовитися від переважної орієнтації контрольних перевірок на оцінку результатів зазубрювання, алгоритмічних знань і перейти до оцінки рівня володіння компетентностями, до інтегральних багатомірних оцінок, що характеризують здатність учнів до творчої діяльності [72]. Н. Гранланд зазначає необхідність орієнтуватися не на абсолютні, фіксовані оцінки, а на відносні показники успішності, на порівняння сьогоденних досягнень дитини з її власними вчорашніми досягненнями [54]. Б. Бітінас, Л. Катаєва наголошують на диференціації оцінювання за видами роботи, само- та взаємооцінювання, максимальній об'єктивізації оцінювання, відкритості критеріїв оцінювання для учнів. Автори пропонують відмовитися від звичної орієнтації на «середнього учня» та перейти до індивідуалізованих методів, форм і засобів контролю, зокрема використовувати автентичну оцінку, що припускає виставлення значущих для учнів оцінок за результатами

виконання ситуаційних завдань, широку перевірку комплексних умінь тощо [21]. Л. Засоріна, Е. Плосніна вимагають відійти від практики разових вибіркового перевірок на відстеження динаміки змін особистісних досягнень кожного учня до оцінки комплексу робіт, виконаних за певний період, тобто перейти на накопичувальну систему оцінок [80]. А. Малихін пропонує відійти від поурочного оцінювання в старших класах і перейти до рубіжного та об'єктивного контролю, заснованих на методах педагогічного вимірювання із застосуванням якісних показників, відмовитися від перевантажень випускників школи та складання подвійних іспитів шляхом уведення незалежної ефективної системи для зовнішньої оцінки якості підготовки випускників за допомогою єдиного іспиту [140]. А. Майоров вважає доцільним оцінювати працю педагога не тільки за досягненнями його учнів, але й за динамікою основних показників їхнього розвитку (при цьому кожна освітня система має право та зобов'язана визначити свій вектор розвитку) [136].

Отже, тестування виступає загальноновизнаним сучасним методом педагогічної діагностики.

1.2. Сучасна парадигма тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл

Сучасна парадигма тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл – це насамперед загальноприйнята науковим співтовариством система поглядів, знань, оцінок, цінностей і психологічних установок щодо зазначеної проблеми.

Проведений аналіз наукових праць Б. Бітінаса, Н. Вересоцької, Н. Гранланда, С. Каменецького, О. Локшиної, А. Майорова, А. Малихіна, Л. Засориної, А. Палій, Є. Плосніна, Д. Равена, Н. Розенберга, В. Семиченко, Р. Терещука, М. Челишкової та ін. дозволяє стверджувати, що тестове оцінювання навчальних досягнень учнів відбувається за допомогою спеціальних тестових завдань, виконання (або невиконання) яких свідчить

про наявність (або відсутність) в учнів певних знань, умінь і навичок [21, 54, 80, 93, 130, 136, 140, 171, 189, 215, 230, 231, 239, 241, 251].

За висновками Н. Вересоцької, тестове оцінювання навчальних досягнень є об'єктивним методом контролю якості засвоєння знань, умінь і навичок учнів, при якому використовують певну сукупність завдань, упорядкованих у тестах [40]. На погляд С. Рукасової, тестове оцінювання – це процес встановлення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета, уміннями та навичками відповідно до вимог навчальних програм [210].

Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл розуміємо як метод встановлення рівня навченості (компетентності) учня відповідно до вимог певної дисципліни (або навчальної програми), за яким використовують сукупність завдань, заснованих на спеціально створених матеріалах – тестах, виконання (чи невиконання) їх засвідчує наявність (чи відсутність) в учнів певних знань, умінь і навичок.

Логіка викладу матеріалу вимагає аналізу функцій, принципів, видів, форм, об'єктів і предметів (змістового компоненту) тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, а також механізмів забезпечення його якості.

Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню функцій тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, свідчить про те, що більшість науковців (Ю. Біланюк, Б. Бітінас, Н. Буринська, Л. Катаєва, Г. Щекатунова та ін.) виділяють такі функції, як: контрольна, що передбачає визначення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу відповідно планувати і викладати навчальний матеріал; діагностично-коригувальна, що допомагає з'ясувати причини труднощів, що виникають в учня під час навчання, виявити прогалини в знаннях і вміннях та коригувати його діяльність, спрямовану на усунення недоліків; стимулювально-мотиваційна, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його

проведення стимулює бажання покращити свої результати, розвиває відповідальність та сприяє змаганням учнів, формує мотиви навчання; навчальна, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення сприяє повторенню, уточненню і систематизації навчального матеріалу, удосконаленню підготовки учня (класу, групи); виховна, що передбачає формування вмінь відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю й самоконтролю, розвиток працелюбності, активності, акуратності та інших особистісних якостей [21, 23, 33, 255].

Слід зазначити, що відповідно до мети реалізації цих функцій у загальноосвітніх школах використовують різні види тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. За висновками вчених (О. Барановської, Г. Єльнікової, П. Щербаня та ін.), основними з них є такі: діагностичний або попереджувально-застережливий, поточний, повторний, періодичний, тематичний, підсумковий тестовий контроль. У зазначеному контексті прийнято вважати, що діагностичне (попереднє) тестове оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл має бути спрямоване на визначення рівня освітньої компетентності учнів з певної проблематики. Напередодні вивчення теми, засвоєння якої має ґрунтуватися на раніше вивченому матеріалі, вчитель з'ясовує рівень розуміння опорних знань, актуалізує їх [17]. Отже, попередню перевірку поєднують з так званим «компенсаційним (реабілітаційним) навчанням», спрямованим на ліквідацію прогалин у знаннях, уміннях учнів.

Поточну перевірку засобами тестового оцінювання навчальних досягнень учнів учитель здійснює під час вивчення кожної теми. При цьому діагностують засвоєння учнями окремих елементів навчальної програми. Основні функції поточної перевірки – навчальна, стимулювальна. Повторну перевірку проводять для повторення матеріалу, що вивчався раніше. Вона сприяє зміцненню знань, але не дає можливості характеризувати динаміку навчальної роботи. Періодичну перевірку проводять здебільшого після

вивчення частини, розділу програми або великої теми. Її метою є діагностування якості засвоєння учнями взаємозв'язків між структурними елементами навчального матеріалу, що вивчався в різних частинах курсу, його систематизація й узагальнення [23, 33, 256].

Особливу увагу науковці (Н. Гранланд, О. Єршова та ін.) приділяють проблемі підсумкового тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, яке традиційно здійснюють наприкінці кожної чверті (або семестру) і навчального року. Вона призначена діагностувати рівень фактичної успішності учнів відповідно до поставленої на цьому етапі мети навчання [54, 68].

Окремі проблеми з підсумкового тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл вчені (Р. Гелмс, Л. Гриневич, М. Зубрицька, О. Процак та ін.) пов'язують із зовнішнім незалежним оцінюванням – системою об'єктивного оцінювання рівня здібностей і знань осіб, які бажають здобути вищу освіту на базі загальної середньої, за єдиними вимогами і програмами, з метою забезпечення конкурсного відбору для прийому на навчання до вищих навчальних закладів, незалежно від форми власності і джерел плати за навчання [87, 192]. У зазначеному контексті насамперед йдеться про якість здобутої учнями загальноосвітніх шкіл освіти та можливість їх подальшого навчання у вищих навчальних закладах України.

Прийнято вважати, що якість освіти – це низка системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятним вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам [26, 81, 94]. М. Кисіль доводить, що отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програм, кадрового потенціалу, контингенту абітурієнтів, матеріально-технічного забезпечення, фінансів та ін.) та якості освітніх процесів (наукової та навчальної діяльності, управління, освітніх технологій) [98, 99]. У світовій практиці застосовують такі основні підходи до оцінювання якості освіти:

репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Такими підходами також виступають: традиційний (престижність ВНЗ), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість), демократичний (користь навчального закладу для суспільства) [208, 218].

Е. Рубіним запропоновано і науково обґрунтовано метод оцінки якості освіти, заснований на статистичних даних успішності та інформаційних показниках взаємозв'язку навчальних дисциплін, що дозволяє одержати обґрунтовані методи виміру як потенційних можливостей змісту освіти, так і кваліфікації випускників. Автором розроблено числові показники навантаженості й блочності навчальних програм, що дозволяють кількісно оцінити структуру та інформаційне наповнення змісту освіти за конкретною спеціальністю [208].

Отже, варто визначити, якою повинна бути модель об'єктивного оцінювання рівня здібностей і знань осіб, які бажають здобути вищу освіту на базі загальної середньої. Аналіз зарубіжного та вітчизняного наукових фондів дозволяє констатувати відсутність єдиного підходу щодо вирішення цих питань. На погляд науковців, особливу увагу слід приділяти системі оцінювання й шкалювання результатів національних стандартизованих вступних іспитів до ВНЗ (С. Раков та ін.), процедурам прийому до університетів (Р. Гелмс), моніторингу в управлінні закладами освіти (О. Касьянова), моніторингу якості освіти (І. Іванюк, Л. Гриневич, О. Локшина, О. Ляшенко, Т. Лукіна та ін.) [95, 120, 153, 154, 240, 252].

Оскільки тестове оцінювання навчальних досягнень учнів є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах, то функції і принципи тестового оцінювання, на наш погляд, повинні впливати із загальних принципів організації та управління навчально-виховним процесом та гармонічно поєднуватися з ними. Узагальнення основних принципів тестового оцінювання навчальних досягнень учнів

загальноосвітніх шкіл відбувалося на базовому термінологічному визначенні його сутності, а саме: принцип – це основне вихідне положення будь-якої наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку [37: 941]. Проведений аналіз науково-методичної літератури дозволяє констатувати велику кількість визначених науковцями (Т. Бабенко, Б. Бітінас, Т. Десятов, С. Калашнікова, Л. Катаєва, О. Коберник, В. Кремень, В. Крижко, В. Луговий, Є. Павлютенков, О. Савченко, Б. Тевлін, Н. Чепурна, Є. Приков та ін.) принципів, однак, узагальнюючи наукові здобутки з цих питань, конкретизуємо ті з них, що набувають ключового значення в контексті порушеної проблеми.

Так, провідними принципами тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл учені (А. Алексюк, В. Полонський, Ю. Рева, С. Рукасова, Дж. Хант та ін.) називають: принцип плановості, систематичності й системності, об'єктивності, відкритості й прозорості, економічності, тематичності, врахування індивідуальних можливостей учнів, єдності вимог тощо [181, 194, 210, 239]. Дотримання цих принципів забезпечує якість тестового оцінювання навчальних досягнень учнів і виконання ними своїх завдань у процесі навчання.

Як відомо, об'єктом тестового оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності. За висновками вчених (Б. Бітінас, Л. Катаєва та ін.), необхідно визначити загальні вимоги до оцінювання знань, умінь та навичок тих, хто навчається. Вони необхідні для означення критеріїв оцінювання навчальних досягнень, зокрема це можуть бути такі вимоги: а) глибина знань, їх повнота; б) уміння учня самостійно мислити; в) розуміння важливості отриманих знань для встановлення рівня сформованості наукового світогляду; г) готовність учня до застосування набутих знань на практиці; д) рівень сформованості умінь і навичок; е) рівень сформованості культури систематизації наукових знань; ж) рівень

інтелектуального розвитку; з) готовність учня здійснювати трансляцію набутих знань та ін. [21].

Учені (Г. Заслуженюк, В. Семиченко, Р. Терещук та ін.) вважають, що при оцінюванні навчальних досягнень учнів необхідно враховувати:

- характеристики відповіді учня: цілісність, повноту, логічність, обґрунтованість, правильність;
- якість знань: осмисленість, глибину, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези);
- самостійність оцінних суджень [215, 230].

На погляд В. Паламарчук, об'єктом оцінювання учнів є структурні компоненти їхньої навчальної діяльності (уміння), а саме:

1. Змістовий компонент – знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явища, зокрема про правила, засоби їх перетворення, вимоги до результату; складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності та ін.). Обсяг знань визначений навчальними програмами загальноосвітньої школи.

При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота; правильність; логічність; усвідомленість (розуміння, виокремлення головного і другорядного; вербалізація – словесне оформлення у вигляді відтворення (переказ), пояснення); застосування знань (адекватність; самостійність в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги).

2. Операційно-організаційний компонент – дії, способи дій (вміння, навички), діяльність: 1) предметні (відповідно до програм із навчальних предметів у загальноосвітній школі); 2) розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо); 3) загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

Підлягають аналізу й такі характеристики дій, способів дій та діяльності в цілому, як: правильність виконання; самостійність виконання в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги: а) практичної (спільне виконання дії вчителем і учнем, показ, надання зразка); б) вербальної (повторний інструктаж, пояснення, запитання, підказка, вказівка); в) загального стимулювання (підтримка, схвалення, активізація уваги); усвідомленість способу виконання – розуміння та словесне оформлення: відтворення (переказ), пояснення, застосування в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові).

3. Емоційно-мотиваційний компонент – ставлення до навчання. Аналізують такі його характеристики, як: характер і сила (байдуже, недостатньо виразно позитивне, зацікавлене, виразно позитивне); дієвість (від споглядального (пасивного) до дієвого); сталість (від епізодичного до сталого) [170].

Дослідження учених (В. Жернов, І. Ломакіна) доводять, що визначення навчальних досягнень учнів передбачає аналіз засвоєння складових змісту загальної середньої освіти. Так, знання треба оцінювати за характеристиками відповіді (елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча), її якістю (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність), рівнем оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо); уміння і навички – за ступенем сформованості загально-навчальних та предметних

умінь та навичок (виконує завдання за зразком, в стандартних, нестандартних умовах); досвід творчої діяльності – за наявністю вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв’язувати проблеми; досвід емоційно-ціннісних ставлень – за повнотою, самостійністю, стабільністю тощо [72].

Принципово не погоджуються зі своїми колегами інші вчені (Л. Засоріна, Е. Плосніна та ін.), які вважають, що зміст освіти є не сукупністю складових (системи наукових знань, умінь та навичок, досвіду здійснення творчої діяльності, емоційно-ціннісних ставлень до навколишньої дійсності), а їх «критичною масою», інтегрованим результатом. Тому засвоєння змісту освіти слід оцінювати не як суму знань, умінь і навичок, а як загальну здатність учня до життєдіяльності. Відповідно до життєвих потреб вона має конкретні прояви – компетенції. Основними групами компетенцій є: соціальні, що пов’язані з готовністю проявляти активність і відповідальність у суспільному житті, розвитку демократії; полікультурні, що стосуються екзистенціональної рівності людей, взаємоповаги до їхньої культури, релігії, мови тощо; комунікативні, що передбачають опанування усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами; *трудова*, реалізовані в прагненні і здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності; інформаційні, що передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію; саморозвитку та самоосвіти, пов’язані з потребою і готовністю постійно навчатися [80].

Деякі науковці (П. Атаманчук, В. Безпалько, В. Бербець, І. Дремова, В. Сидоренко, І. Солуха, О. Панчук, Л. Морська та ін.) зазначають, що ідеї тестової системи оцінювання зумовлені зміщенням акценту з вимірювання обсягу набутих учнем знань на рівень опанування вміннями і навичками, набуття певного рівня компетентностей; переходом від вимірювання рівня учнівських прогалин до оцінювання рівня їх позитивних досягнень; потребою у диференційованому оцінюванні рівня навчальних досягнень кожного учня [18].

На нашу думку, тестове оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл спрямовано на діагностування набутих у процесі навчання компетентностей, що передбачають сформованість знань, умінь, навичок з конкретних навчальних предметів, а також певних особистісних якостей учнів.

Вчені (Н. Мешков, Л. Палій, М. Челишкова та ін.) критерії тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл рекомендують розглядати в контексті понять «критерії оцінки» (параметри, відповідно до яких педагог оцінює навчальну діяльність) і «норми оцінки» (показники, на які спирається викладач при виставленні оцінки) [148, 171, 241]. На думку авторів, під оцінюванням навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл слід розуміти систему показників, які відображають їхні об'єктивні знання та вміння, тобто оцінку можна розглядати як визначення ступеня засвоєння знань, умінь та навичок відповідно до вимог, що пред'являють програми навчання. Оцінка включає в себе бал, тобто цифрову або іншу символічну форму вираження та фіксації оцінювання успішності, оцінні судження – коротку характеристику результатів учіння, їх позитивних моментів та недоліків, емоційне ставлення.

Отже, можна говорити про те, що виявлення рівня опанування учнем змісту загальної середньої освіти як інтегрованого результату його навчальної діяльності, його компетенцій і є об'єктом оцінювання. На основі вищезазначених орієнтирів у практиці загальносередньої освіти виділяють такі рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий, які визначаються за такими характеристиками:

I рівень – початковий: відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлена початковими уявленнями про предмет вивчення;

II рівень – середній: учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний виконувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності;

III рівень – достатній: учень знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки; його відповідь повна, правильна, логічна, обґрунтована, проте власних суджень бракує; він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності;

IV рівень – високий: знання учня є глибокі, міцні, узагальнені, системні; учень вміє застосовувати знання творчо, його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища, факти, виявляти і відстоювати особисту позицію.

Вищезазначеним рівням відповідають й розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12 – бальною шкалою. Рівні навчальних досягнень оцінюють: початковий – 1, 2, 3 балами; середній – 4, 5, 6 балами; достатній – 7, 8, 9 балами; високий – 10, 11, 12 балами. Узагальнену інформацію про критерії 12-бальної системи оцінювання подано в додатку А.

Як відомо, основною формою тестового оцінювання навчальних досягнень учнів є дидактичний тест: система завдань специфічної форми, змісту, побудованих у певній послідовності, що дозволяють якісно вимірювати й оцінювати рівень засвоєння навчальної інформації [28, 253].

Зазвичай дидактичні тести містять такі елементи: назва теми (навчальної дисципліни), за якою проводять тестування; інструкція з виконання тесту; тестові завдання; бланк відповідей; правильні відповіді (надають тестованим тільки після виконання тесту). Деякі фахівці (В. Жила, В. Шпильовий та ін.) вважають, що сфера дидактичної діагностики насамперед включає навчальну діяльність того, хто навчає, і того, хто навчається; мету і зміст навчання (ступінь їх відповідності) та обрану систему методів, форм і засобів навчання [254].

В таблиці 1.1 узагальнено переваги та недоліки дидактичного тестування.

Таблиця 1.1

Переваги та недоліки дидактичного тестування

Переваги дидактичного тестування	Недоліки дидактичного тестування
<ul style="list-style-type: none"> – можливість кількісного вимірювання рівня знань і складності завдань за рахунок спеціальної методики одержання результатів; – об'єктивність оцінки і повне охоплення всього масиву знань, що перевіряють під час контролю; – систематичність контролю та індивідуальний підхід до навчання кожної особи; – технологічність. 	<ul style="list-style-type: none"> – відносна складність створення тесту; – необхідність проведення пілотажних досліджень на етапі створення тестів та ін.; – необхідність використання технічних засобів.

Так, переваги дидактичного тестування полягають у тому, що воно дозволяє кількісно вимірювати рівень знань і складність завдань (іншого інструмента для вимірювання прихованих (латентних) педагогічних параметрів не існує) за рахунок спеціальної методики одержання результатів; надає об'єктивну оцінку і повністю охоплює увесь масив знань, що перевіряють під час контролю; уможливорює систематичність контролю та індивідуальний підхід до навчання кожної особи; є технологічним (дозволяє автоматизувати процес оцінювання). Відносна складність створення тесту (перевірка на відповідних виборках, визначення надійності, валідності та ін.); необхідність проведення пілотажних досліджень на етапі створення тестів та використання технічних засобів, що підвищують ефективність навчання, але збільшують його вартість, – відносять до недоліків дидактичного тестування.

Вищевикладене дозволяє дійти висновку, що **дидактичне тестування** – це засіб перевірки перевірки компетентностей учнів, набутих під час вивчення гуманітарних дисциплін, шляхом проведення сукупності організаційних і методичних заходів, призначених для підготовки і здійснення стандартизованих процедур проведення тесту, опрацювання відповідей і надання результатів.

Узагальнимо наукові уявлення щодо характеристики дидактичних тестів сучасними вченими.

По-перше, в науково-методичній літературі дидактичні тести розподіляють на пізнавальні і психомоторні. Науковці (В. Аванесов, Д. Вилфорд та ін.) зазначають, що пізнавальні тести потребують, щоб учень для вирішення тестових завдань використовував знання й інтелектуальні вміння. Для оцінки цих відповідей часто використовують бінарну систему, що розрізняє тільки два види відповідей – правильні й неправильні. Психомоторні тести містять завдання, які вимагають від учня вмінь і навичок переважно репродуктивного характеру, наприклад, відповідно рухатися, здійснювати робочі маніпуляції з предметами тощо. При цьому дії оцінюють за точністю, швидкістю, якістю виконання [1, 43].

По-друге, за різноманітністю цілей учені (А. Майоров, А. Мальцев та ін.) розрізняють тести готовності до навчання та тести результатів навчання. Тести готовності до навчання (вхідного контролю знань) призначені для прогнозування якості навчання в майбутньому. Їх використовують під час вступу до навчального закладу, перед початком вивчення предмета, розділу, теми тощо. Завдання такого тесту засновані на основних знаннях і навичках з відповідної галузі науки, потрібних для подальшого навчання. Тести результатів навчання орієнтовані на встановлення безпосередніх результатів навчання. Їх застосовують для виявлення якості вивчення матеріалу з відповідного предмета або його частини [136].

По-третє, багато наукових робіт присвячені безпосередньо розробці тестових завдань для дидактичних тестів. У них розкрито методикку визначення змісту завдань для дидактичного тесту з певної дисципліни [177, 204]; структуру дидактичного тесту [92, 241]; вимоги до його складання [96, 112]; специфіку складання дидактичних тестів відкритого та закритого форматів [56, 110]; особливості створення дистракторів (варіанти відповідей) у завданнях дидактичного тесту [32] та ін.

По-четверте, для реалізації функцій вимірювання якості знань тест, за висновками фахівців, має містити достатню кількість тестових завдань, що визначає довжину тесту. За цією ознакою тести можуть бути короткими (10-20 завдань), середніми та довгими (300 і більше завдань) [3, 215].

По-п'яте, за рівнями складності можна виділити такі групи тестових завдань, що дозволяють виявити рівні сформованості компетентності учнів з навчальної теми чи розділу дисципліни. Так, тести 1-го рівня (тести на впізнавання, розуміння) застосовують методи контролю засвоєння знань на поняттєвому рівні. До цих тестів можна віднести завдання, що передбачають відповідь «так» або «ні», завдання на розпізнавання, які містять запитання зі змістом «що це таке?», завдання на класифікацію та встановлення відповідності. Тести 2-го рівня передбачають перевірку засвоєння знань на репродуктивному рівні (відтворення й застосування) і містять завдання-підставки («закінчити визначення», «підставити пропущене слово»), завдання на вибір правильної відповіді. Тести 3-го рівня містять завдання, що вирішують за певним алгоритмом, а також завдання на класифікацію та встановлення відповідності. Тести 4-го рівня дозволяють виявити високий рівень засвоєння знань і містять завдання, що потребують розв'язання практичних задач проблемного характеру, критичної оцінки, аналізу й синтезу інформації або застосування отриманих знань у нетипових умовах.

По-шосте, вчені зазначають такі етапи розробки дидактичного тесту та обґрунтовують необхідність їх дотримання, а саме: 1) етап планування; 2) визначення мети й загального змісту тесту відповідно до бази знань теми;

3) аналіз навчального матеріалу й визначення цілей навчання; 4) розробка проекту тесту та критеріїв оцінювання виконаних завдань; 5) етап побудови; 6) створення проекту завдань тесту; 7) оцінка завдань компетентними особами (виконання аналізу тестових завдань та їхньої відповідності з іншими видами робіт з теми); 8) редагування завдань і розробка детальних інструкцій щодо їх виконання; 9) складання зразка тесту; 10) етап перевірки й корекції; 11) перевірка зразка тесту в обраній групі студентів; 12) статистичний аналіз результатів тестування й окремих відповідей; 13) редагування тесту й розробка вказівок до нього; 14) використання тесту; 15) розробка стандарту тесту; 16) упровадження тестових завдань у процес вивчення предмета та їх своєчасна корекція відповідно до зміни навчальної ситуації.

Отже, проведений аналіз дозволяє говорити про те, що тестове оцінювання навчальних досягнень учнів є одним із необхідних компонентів навчального процесу, оскільки дає можливість одержати якісну характеристику засвоєння навчального матеріалу. Учитель має змогу оцінити позитивні та негативні аспекти своєї роботи, коригувати методи навчання, відпрацювати індивідуальний стиль власної педагогічної діяльності. Учень, у свою чергу, в процесі оцінювання виробляє власне ставлення до оцінювальних знань, адже думка друзів, товаришів, батьків про його шкільні успіхи йому не байдужа. Але під час тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл у вчителів виникають певні труднощі, зокрема невміння відчутти ту межу, за якою починається якість, що відповідає іншій оцінці результатів. Це стосується як надмірної вчительської вимогливості, так і певного лібералізму, що обмежують діапазон критеріїв оцінювання.

У сучасних дослідженнях також висувують певні вимоги до умов проведення тестування: тестування не повинно перериватися за будь-яких умов; склад експериментаторів на кожному етапі тестування групи повинен бути постійним, ніхто не має покидати приміщення, входити до нього;

приміщення повинно бути строго ізольоване від зайвого шуму і всього, що може відволікати увагу [275].

Науковці звертають значну увагу на основні стадії тестування: розробку передтесту – планування, складання, його апробація, обробка результатів, інтерпретація; розробку остаточного тесту – перепланування передтесту, складання та оформлення остаточного варіанту тесту, підготовка сертифікацій та інструкцій; реалізація тесту – підготовка до застосування, проведення тестування, обробка та інтерпретація результатів тесту [270].

Важливим є забезпечення та управління якістю тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл. Варто зазначити, що існує два підходи до розгляду поняття «якість». Як філософська категорія, «якість» визначає сутність або цілісну характеристику предмета чи процесу. Вона виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом [42]. З позицій економіки та управління, якість – це рівень досягнення поставлених цілей, відповідність визначеним стандартам, ступінь задоволення очікувань споживача.

Як зазначає Г. Азгальдов, сама по собі якість не може бути кінцевим результатом, вона лише є засобом, за допомогою якого виявляють відповідність кінцевого продукту встановленому стандарту [4]. Отже, ми розглядаємо якість як відповідність заданим стандартам, а управління якістю – як приведення системи до заданого стандарту.

Тому якість тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл – це встановлення ступеня відповідності змісту та рівня підготовки випускників освітніх закладів очікуванням і потребам особистості, держави, суспільства (стандартам освіти). За словами Т. Лукіної, це повна збалансована відповідність потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, встановлена з метою виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [132].

Щодо механізмів забезпечення та управління якістю тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, то слід зазначити, що в науково-методичній літературі існують два основні підходи до визначення поняття «механізм» – структурно-організаційний та структурно-функціональний. Згідно з першим підходом, механізм характеризують як сукупність певних складових елементів, що створюють організаційну основу певних явищ, процесів. Згідно з другим підходом, при визначенні механізму того чи іншого процесу, явища увагу акцентують не тільки на організаційній основі його побудови, але й на його динаміці, реальному функціонуванні [161: 38]. На думку Ю. Круглова, «механізм управління» – це сукупність економічних, мотиваційних, організаційних і правових засобів цілеспрямованого впливу суб'єкта управління і впливу на їх діяльність, що забезпечують узгодження інтересів взаємодіючих учасників управління [114: 111, 161: 38-39]. Зокрема, Н. Нижник стверджує, що механізм управління – це складова частина системи управління, що забезпечує вплив на фактори, від стану яких залежить результат діяльності управлінського об'єкта [161: 49]. На думку Н. Брюховецької, «від переваги акцентів на ті чи інші сфери управління механізм управління буде мати свою назву» [29: 25–28]. За А. Кузнецовим, О. Радченко, залежно від того, які саме і як проблеми вирішують, застосовують конкретний механізм, який може бути складним (комплексним) і включати в себе декілька самостійних механізмів [116, 190: 68].

Аналіз вітчизняного та зарубіжного наукових фондів дозволяє виділити такі основні механізми забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл: політичний, правовий, економічний, організаційний, інформаційний, морально-етичний, соціально-психологічний, дидактичний. Так, політичний механізм забезпечує формування і реалізацію політики держави щодо національних стандартів освіти, форм та методів їх визначення; правовий – нормативно-правове (постанови і розпорядження Кабінету Міністрів України, методичні рекомендації та інструкції обласних та

районних відділів освіти тощо) забезпечення тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл; економічний – регулювання, одержання ресурсів та їх розподіл у процесі підготовки банку тестових завдань, проведення експертизи якості тестів, апробації тестів тощо; мотиваційний – це сукупність командно-адміністративних та соціально-економічних стимулів, що спонукають вчителів та адміністрацію школи до високоефективної роботи; організаційний – об'єкти, суб'єкти тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, їх цілі, завдання, функції, методи управління та організаційні структури, а також результати їх функціонування; інформаційно-комунікативний – забезпечення інформаційним ресурсом, доступом до інформаційних джерел усіх суб'єктів (учнів, їхніх батьків, учителів, членів громадських організацій) тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; морально-етичний – формування громадянської позиції, відповідальності за якість навчання.

Щодо соціально-психологічного і дидактичного механізмів, то вони безпосередньо впливають на процес тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема регулюють взаємовідносини між учасниками дидактичного тестування, їхнє самопочуття, мотивацію до навчання, якісну реалізацію навчальних програм тощо. Особливі труднощі, на погляд учених (В. Заслуженюк, Л. Засоріна, С. Каменецький, Е. Плоснина, В. Семиченко та ін.), виникають у тому випадку, коли вчителі мають оцінювати нестандартні відповіді або результати роботи, а саме:

– Певна невпевненість, упередженість, відсутність власного ставлення до заданої системи оцінювання; подекуди молоді вчителі проявляють «рефлекс солідарності», тобто за будь-яких умов допомагають учневі, щедро ставлять високі бали, виправдовуючись тим, що необхідно заохочувати учнів до активності. Для таких учителів оцінка – це передусім засіб налагодження добрих стосунків з учнями. Але поблажливість розбещує дітей, вони починають зневажливо ставитися до такого «доброго» вчителя.

– Учитель зорієнтований не на реальний результат навчання конкретних учнів, а на порівняння з визнаними ним еталонами. При такому оцінюванні вчитель обирає одного з учнів за «зразок» і починає ставити його всім за приклад. Таке оцінювання має негативні психологічні наслідки, бо вчитель не враховує, якою ціною здобути ці знання, що призводить до неправильних дій учнів. Можливо, що зразковий учень майже не вчить уроків вдома, а має добру пам'ять і, проглянувши матеріал на перерві, успішно може його відтворити. Прагнучи робити так само, діти ще більше погіршують якість власних знань. Можливий випадок, що еталоном стає сам учитель, а це призводить до завищених вимог до учнів.

– Відсутність чіткої системи в оцінюванні, орієнтація на випадкові чинники призводить до того, що вчитель може набагато більше опитувати і виставляти оцінок тим учням, прізвища яких записані в журналі зверху, тобто починаються з перших літер алфавіту. Це, вочевидь, створює певні незручності для таких дітей, хоча їхні семестрові оцінки можуть бути об'єктивніші за оцінки інших учнів, яких опитували набагато менше. Звісно, вчителі можуть опитувати дітей не за журналом, а поточно. Тоді більше опитуваними будуть ті учні, які сидять на перших партах. Діти з останніх парт майже не потрапляють в зону уваги вчителя, навіть якщо прагнуть відповідати.

– Учитель оцінює учня незалежно від життєвих обставин, вважаючи, що якщо учень прийшов на уроки, то повинен працювати нарівні з усіма. Звичайно, це справедливо для дітей, які регулярно присутні на уроках. Але можливо, що в класі є дитина, яка часто хворіє і змушена самотійно працювати з підручником, виконувати всі завдання, щоб не відставати у навчанні від однокласників. Незважаючи на це, в перший день відвідування школи вона разом з усіма пише контрольну. Звісно, її оцінка буде низькою, що спричиняє зниження навчальної активності таких дітей.

– Учитель проводить акт безпосереднього «виховання» через оцінку, що виявлений у розширенні сфери явищ, які оцінюють. Наприклад, учитель

може поставити незадовільну оцінку учневі, який забув зошит або ручку, неслухняно поведився на уроці.

– Учитель формує залежність дитини від певного рівня оцінок, тобто підтримує «легенду» про її зацикленість на певному рівні, неспроможність досягти вищого результату. У психологічному аспекті це дуже шкідливо і може призвести до значних порушень у навчальній діяльності дитини [80, 93, 215].

Отже, проведений аналіз наукових досліджень свідчить про значний інтерес учених до проблем тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, а саме: до визначення методів, критеріїв і показників оцінювання (П. Атаманчук, В. Безпалько, В. Бербець, І. Дремова, В. Сидоренко, І. Солуха, О. Панчук, Л. Морська та ін.); обґрунтування принципів реалізації тестового оцінювання (В. Аванесова, О. Альохін, І. Булах, О. Бугайова, Л. Булавина, Н. Волкова, З. Воробець, О. Зазимко, В. Ільїн, К. Корсак, Н. Єфремова, В. Лисенко, П. Лузан, А. Майоров, Л. Паращенко, Н. Розенберг, П. Самойленко, М. Челишкова та ін.). Порівняно з традиційними методами контролю, тестове оцінювання має низку переваг як у діяльності вчителя, так і учнів. Тести є ефективним засобом для самоконтролю, оскільки допомагають учневі з'ясувати рівень власної підготовки й усвідомити можливі прогалини в знаннях. Неправильні відповіді зумовлюють потреби в уточненні та поглибленні знань, що сприяє здатності учнів відстоювати власний погляд. Проте, Н. Чорна доводить, що дидактична функція тестів успішності сьогодні набуває гіпертрофованої форми, адже тести все частіше виступають не засобом оцінювання, а засобом навчання. Крім того, тести, особливо стандартизовані, «диктують», яким має бути зміст навчання, звужують та обмежують його. Це породжує серйозні проблеми для шкіл, оскільки вчителі змушені основну частину навчального часу витратити не на системне засвоєння знань, а на підготовку учнів до виконання тестів. Фактично, це означає зведення навчального процесу до виконання стандартних вправ, спрямованих на поліпшення результатів

майбутнього тестування. Слід констатувати, що надмірна орієнтація школи на тести й тестування, а не на особистість учня, призводить до певного обмеження автономності та творчості вчителя, вносить елемент рутинності у його діяльність, заважає враховувати в навчальному процесі інтереси та нахили дітей.

1.3. Готовність учителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів як результат їхньої підготовки в умовах післядипломної освіти

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вітчизняні та зарубіжні вчені активно досліджують проблеми підготовки фахівців до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Це пов'язано насамперед із значним поширенням методу тестування в педагогічній практиці. Запровадження національної програми зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) значно посилило вимоги до готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що сьогодні немає однозначного загальноприйнятого підходу до трактування змісту поняття «готовність». Готовність розглядають як настанову (грузинська школа Д. Узнадзе), наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якість особистості (К. Платонов), складне особистісне утворення (Ю. Гільбух, Л. Кондрашова), синтез властивостей особистості (В. Крутецький). На сучасному етапі розвитку педагогічної науки домінує підхід до визначення готовності як стану та якості особистості, що забезпечує їй успішний перехід від навчання у вищому освітньому закладі до професійної діяльності: «Готовність – активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання. Для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, настроєність і рішучість здійснити ці дії» [65: 87].

У психолого-педагогічному словнику зазначено: «професійна готовність – суб'єктивний стан особистості, що вважає себе здібною та підготовленою до певної професійної діяльності і прагне до її виконання. Вона не обов'язково узгоджена з об'єктивною професійною підготовленістю» [185: 362].

На погляд В. Шадрикова, готовність до конкретної діяльності залежить від сформованості соціально-психологічної системи діяльності та соціально-психологічних характеристик суб'єкта праці, його статусу [248].

Відзначаючи, що готовність до діяльності є складним структурним утворенням, необхідною передумовою готовності до професійної діяльності, а також вирішальним фактором її успішної результативності, А. Линенко підкреслює: «готовність є цілісним утворенням, що характеризує емоційно-когнітивну, вольову мобілізаційність суб'єкта в момент залучення його до діяльності певного спрямування. Готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на її позитивному ставленні до цієї діяльності, усвідомленні мотивів та потреб у ній, об'єктивації її предмета та способів взаємодії з ним. При цьому емоційні, інтелектуальні та вольові характеристики виступають конкретним вираженням готовності на рівні явища» [126: 168-169].

На думку С. Кубіцького, «професійна готовність – це спрямованість особистості, яка передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, установки на певну поведінку...Така готовність забезпечується в процесі отримання освіти й виховання в навчальному закладі. Вона є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, що зумовлюються особливостями фаху, а також істотною передумовою цілеспрямованої діяльності. Саме готовність забезпечує регуляцію, сталість, ефективність і необхідна людині для успішного виконання своїх обов'язків, правильного використання знань, досвіду, особистих

якостей, збереження самоконтролю і перебудови своєї діяльності за наявності непередбачених перешкод» [115: 6].

М. Кулакова стверджує, що готовність до професійної діяльності – це «інтегративна якість особистості, що виявляється у формах активності й дозволяє виконувати відповідні типові завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі [118: 16].

Аналіз наукових пошуків учених (В. Бочелюк, В. Вихрущ, І. Гавриш, Ф. Генів, Ю. Гільбух, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Д. Іванова, Є. Ільїн, С. Калаур, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Кічук, Л. Кондрашова, В. Корнещук, З. Курлянд, А. Линенко, М. Логачов, О. Мороз, Р. Пеньков, Ж. Половникова, О. Проскура, Л. Разборова, Л. Романишина, В. Сластьонін, В. Шалаєв, В. Щербіна та ін.), дозволяє констатувати, що готовність як складноструктуроване цілісне утворення, що характеризує вибірково активність особистості у процесі підготовки та включення її в діяльність, є вирішальним чинником її успішної результативності [44, 89, 91, 115, 126, 127, 129, 180, 206, 249].

Якщо говорити про готовність учителя до виконання певних видів професійно-педагогічної діяльності, то вчені досліджують готовність учителя до виконання функцій тьютора в системі дистанційної освіти (Т. Койчева), диференційованого навчання молодших школярів (С. Чиж), розвитку творчої активності молодших школярів (Д. Іванова), комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва (О. Макарова), професійну готовність вчителя початкових класів (О. Івлієва) тощо.

Так, готовність учителя до виконання функцій тьютора в системі дистанційної освіти Т. Койчева визначає як інтегративну якість особистості, що характеризується багатоконпонентною і багаторівневою структурою і визначає потенційну підготовленість особистості до виконання професійної педагогічної діяльності в умовах дистанційного навчання. На думку автора,

означена готовність виникає як нова якісна характеристика шляхом «перетину» психолого-педагогічної, методичної і комп'ютерної підготовки майбутнього вчителя [104: 8].

Готовність учителя-словесника до диференційованого навчання молодших підлітків С. Чиж розуміє як складне структурне утворення і розглядає його в кількох аспектах: як функціональний стан і стійку характеристику особистості, а також як інтегративну якість особистості, що включає систему мотивів, станів, філологічних знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя словесника, що дозволяють успішно здійснювати диференціацію навчання, спрямовану на максимальний розвиток розумових здібностей учнів молодшого підліткового віку [243: 16].

Д. Іванова, досліджуючи готовність учителів до розвитку творчої активності молодших школярів, визначає її як інтегративну якість особистості, що включає систему мотивів, станів і настанов, професійних знань, умінь і навичок, певного досвіду, що дозволяють успішно здійснювати діяльність, спрямовану на збагачення творчих можливостей учнів [89: 9].

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва О. Макарова розуміє як багатоаспектне, багаторівневе утворення, що включає психологічну, педагогічну, фахову підготовку, а також сформованість певних особистісно-професійних якостей педагога [137: 16].

Професійну готовність вчителя початкових класів О. Івлієва розкриває як стійке утворення, що є передумовою успішного виконання професійних функцій з організації ефективного вивчення молодшими школярами навчальних предметів і результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя [90: 15].

Як можна бачити, переважна більшість дослідників вважає, що готовність вчителя до професійної діяльності передбачає наявність у нього

певних професійних знань, вмінь, навичок, зумовлених специфікою самої діяльності, а також досвіду і мотивів щодо її виконання. Готовність до виконання певної діяльності доцільно розглядати як результат цілеспрямованого формування в процесі професійної підготовки (у вищій школі, післядипломній освіті тощо) вчителя.

Враховуючи погляди науковців щодо сутності готовності фахівців до професійної діяльності, а також специфіку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у структурі професійної діяльності вчителя, схарактеризуємо власне розуміння означеної готовності. **Готовність учителя гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів** розглядаємо як таке його інтегративне утворення, яке включає систему мотивів, спеціальних знань із тестології, умінь, навичок і досвіду педагогічного оцінювання, що дозволяють максимально ефективно здійснювати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл.

Слід зауважити, що немає одностайного погляду і на структуру готовності. Різні автори виокремлюють різні її структурні компоненти, що пов'язано із специфікою тієї професійної діяльності, готовність до якої досліджують. Найчастіше в структурі професійної готовності виокремлюють такі компоненти: інформаційний, операційний і мотиваційний, що, відповідно, характеризують знання, способи діяльності і потреби фахівця. Кожен з цих компонентів виконує свою роль у їх взаємодії. Мотиваційний компонент активізує прояв інших компонентів чи їх елементів, інформаційний – забезпечує використання можливостей інших компонентів для досягнення результату; операційний – визначає співвідношення між компонентами. Звісно, діяльність фахівця досягає оптимальних результатів, коли сформовані всі компоненти та співвідношення між ними, що можуть бути взаємодіючими чи протидіючими.

Існують також інші підходи щодо структури професійної готовності. Так, С. Кубіцький пропонує такі компоненти готовності: ціннісно-мотиваційний, гностичний, практичний та оцінний [115: 6]. М. Кулакова в структурі готовності до професійної діяльності виокремлює дві групи компонентів: професійну й особистісну. До професійної групи автор відносить планово-змістовий, мотиваційний, контролювально-оцінний та управлінський, до особистісної – адаптаційний, емоційно-вольовий, мобілізаційний і комунікаційний компоненти [118: 16].

Аналіз поглядів різних авторів щодо структури готовності вчителів до виконання різних видів професійно-педагогічної діяльності дозволяє констатувати виокремлення таких компонентів: когнітивний, операційний та мотиваційний у структурі готовності учителя до виконання функцій тьютора в системі дистанційної освіти [104: 10]; мотиваційний, змістово-процесуальний і конструктивно-творчий компоненти готовності вчителя-словесника до диференційованого навчання молодших підлітків [243: 16]; мотиваційний, змістово-процесуальний, емоційно-вольовий і конструктивний компоненти в структурі готовності вчителів до розвитку творчої активності молодших школярів [89: 9]; мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний компоненти готовності майбутнього вчителя початкових класів до комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва [137: 6], професійної готовності вчителя початкових класів [90: 15] тощо.

Ґрунтуючись на концептуальних положеннях феномена «готовність», поглядах різних авторів щодо її структури та враховуючи особливості тестового оцінювання, в структурі готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів було виокремлено три взаємопов'язаних компоненти: мотиваційний, змістовий та процесуальний.

Аналіз мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів потребує

з'ясування сутності мотивації. Так, в енциклопедичних довідниках мотивацію визначають як систему спонукань, що зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість [186, 187]. В основі будь-якої діяльності лежить потреба, яка психологічно виявлена як мотив, що може реалізуватися через низку психологічних змінних – інтереси, прагнення, переконання, настанови. У психологічних дослідженнях науковці (П. Гончарук, Л. Долинська, І. Зимняя, В. Рибалка, О. Степанов, Ю. Трофімов та ін.) трактують інтерес як форму вияву вибіркового ставлення особистості до об'єкта, визначеного його життєвою важливістю і емоційною привабливістю [186: 102]; прагнення – як мотиви, в яких виявлені потреби особистості в умовах її спеціально організованої діяльності, що може домінувати протягом тривалого періоду в житті людини [85: 159]; установку – як стійку схильність індивіда до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша потреба. Настанова спонукає людину орієнтувати свою діяльність у певному напрямі і діяти послідовно щодо всіх об'єктів і ситуацій, з якими вона пов'язана [187: 398]. Переконання, на погляд О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднійчука, становлять основу соціогенних мотивів і втілюють усвідомлені потреби особистості людини відповідно до своєї внутрішньої позиції, поглядів, теоретичних принципів [45: 15]. За висновками Л. Орбан-Лембрик, потреби особистості базуються на сукупності її знань про природу, суспільство і людину, тобто на її світогляді [165: 39].

Мотиваційний компонент готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів виражає усвідомлення ними особистісної, професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес. Зазначимо, що мотивація особистості педагога зумовлена його професійними інтересами до оцінювальної діяльності, ціннісними орієнтаціями, ідеалами, переконанням у необхідності їх впровадження. Тоді як позитивна мотивація до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів передбачає задоволення

таких його особистісних і професійних потреб, як підвищення педагогічної майстерності та подолання професійних труднощів.

За А. Орловим, мотиваційно-потребнісна сфера може бути проінтерпретована в термінах центрації – «особливим чином побудованої простої взаємодії вчителя і учнів, що ґрунтується на емпатії, безоцінному прийнятті іншої людини і конгруентності переживань і поведінки. Центрація є одночасно результатом особистісного росту педагога і учнів, розвитком їх спілкування, творчості, суб'єктивного зростання в цілому» [167: 268]. Автор виокремлює такі види центрації: егоїстична – центрація на інтересах власного «Я»; бюрократична – центрація на інтересах адміністрації, керівництва; конфліктна – центрація на інтересах колег; авторитетна – центрація на інтересах, запитах батьків; пізнавальна – центрація на вимогах навчання і виховання; альтруїстична – центрація на інтересах, потребах учнів; гуманістична – центрація на інтересах своєї сутності та сутності інших людей (адміністрації, колег, батьків, учнів). Отже, згідно з гуманістичною центрацією впровадження вчителями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів буде сприяти досягненню мети навчання і виховання.

Важливим є усвідомлення вчителями гуманітарних дисциплін необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Ф. Дистервег зазначає, що «метою всього життя педагога має бути прагнення ніколи не залишати найшляхетнішу та найвеличнішу справу самоосвіти», бо «лише доти ти здатен дійсно виховувати та навчати інших, доки сам продовжуєш працювати над власним вихованням та освітою» [62: 136-203]. Засновник теорії дидактики Я. Коменський стверджував, що педагог повинен захоплюватися своєю професією, ставити до себе великі вимоги, розвивати почуття обов'язку, власної відповідальності, тобто прагнути до розумового самовдосконалення: «хто навчає інших – той навчає і себе, і не тільки тому, що завдяки повторенню він закріплює знання, але й тому, що знаходить можливість глибше вникнути в справу» [108: 121]. К. Ушинський вважав, що

постійне прагнення до самовдосконалення, яке передбачає саморозвиток, самовиховання, самоосвіту, повинно бути найважливішою професійною особливістю вчителя: «тільки той може стати вчителем, хто здатен йти дорогою самовдосконалення та вести цією дорогою інших. Власна освіта розвиває душу та розум вчителя, захищає його від життєвого бруду» [235: 3].

Зазначимо, що вчені (В. Андреев, А. Арет, С. Архангельський, В. Бондар, А. Громцева, Т. Гусева, М. Демков, О. Дубасенюк, Ф. Дьяков, І. Зязюн, К. Ільницький, О. Кочетов, О. Кучерявий, В. Лозова, Є. Мадинський, Н. Ничкало, Ю. Орлова, О. Пехота, М. Піскунова, Н. Половнікова, Л. Пуховська, Б. Райський, Л. Рувинський, М. Рум'янцева, С. Сисоєва, Р. Скульський, Т. Шамова та ін.) розглядають самоосвіту й самовиховання як невід'ємні складові професійного самовдосконалення особистості вчителя. Вони переконані, що процес самовдосконалення сприяє зростанню професійної майстерності вчителя, підвищенню його наукового рівня, оволодінню інноваційними методами й формами навчання і виховання, активізації педагогічної творчості, формуванню суспільно-культурного світогляду [58, 122].

М. Демков, С. Миропольський виділяють такі методи самоосвіти педагога, як самоспостереження, ведення щоденників, робота з фаховою літературою, взаємне відвідування уроків, педагогічні читання, конференції [58, 149]. На думку Х. Алчевської, методами самоосвіти є спостереження, самоаналіз, самозвіт [155]. М. Корф наполягав на проведенні курсів для самоосвіти вчителів, семінарів з обговоренням доповідей колег, відвідуванні та аналізі уроків [172]. С. Русова також зазначала необхідність створення умов для самоосвітньої діяльності вчителів, сприяння організації з'їздів, педагогічних виставок, загальноосвітніх лекцій [76].

Особливу роль для самоосвіти вчителів науковці відводять фаховій літературі. Г. Сковорода зазначає, що джерелом саморозвитку вчителя є насамперед книжка. Автор розробив засади самоосвітнього читання, в основі якого лежать любов до книжок, читання за певною системою, постійне

осмислення змісту прочитаного, дбайливий добір літератури для опрацювання, постійне розширення інтересів, що повинні хвилювати вчителя-читача [60: 213]. Таку саму думку висловлював К. Ушинський [235: 3]. Х. Алчевська вважала, що робота з книжкою та ведення педагогічного щоденника є ефективними засобами підвищення майстерності вчителя, шляхом до його самовдосконалення [155].

Усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів передбачає участь вчителів у науково-комунікативних заходах, підвищення кваліфікації, роботу з фаховою науково-методичною літературою та ін.

Відтак, **показниками мотиваційного компонента** готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів виступають:

- усвідомлення професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі;
- усвідомлення особистої ролі вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів;
- усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Змістовий компонент розглядаємо як систему специфічних знань, досвіду, які необхідні вчителям гуманітарних дисциплін для здійснення тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, що істотно відрізняє його від інших видів оцінювання в загальноосвітніх школах.

На погляд учених (З. Рябова, Г. Чупіна, Н. Чупрікова та ін.), у будь-якій професійній діяльності вкрай важливим є професійно-мовна гомогенність суб'єктів цієї діяльності, що дозволяє забезпечити якість їхньої взаємодії, співпраці, співвідношень та ін. Інакше ці зв'язки можуть бути порушені, що утруднює не лише комунікативну, але й змістову складову діяльності фахівців [213, 246, 247]. Погоджуючись з цим, зазначимо, що в науковій літературі не

існує єдиного підходу до тлумачення сутності базових понять (таких, як метод, зміст, інструмент, процедура вимірювання), що покладені в основу оцінювання навчальних досягнень учнів. Деякі з науковців (В. Грубінко, Є. Федоров та ін.) ототожнюють ці поняття, що призводить до створення певного синонімічного ряду [147, 236]. В інших випадках (у роботах Д. Десятова, О. Ершової, Г. Машталер, П. Ротаєнко, В. Яценко та ін.) ці поняття визначають як самостійні одиниці [59, 68, 144, 207, 259].

Проте, розуміння вчителями гуманітарних дисциплін основних категорій педагогічного вимірювання (діагностики), таких, як метод, зміст, інструмент, процедури є досить важливим. Як відомо, метод вимірювання – це категорія, що визначає, яким чином здійснюють визначення показника, який вимірюють. Експериментально доведено, що при дидактичному вимірюванні, де перевагу надають когнітивній сфері, метод тестування має кращі показники, ніж будь-який інший метод [207].

Зміст педагогічного вимірювання вчені (Н. Вересоцька, В. Кальней, Л. Кашкарьова, С. Шишов та ін.) визначають у межах багатомірної матриці структури змісту: 1) опис об'єкту діяльності (учень якого класу) мовою знань (система знань як логічно упорядковане відображення узагальненого об'єкту діяльності); 2) система знань з певної дисципліни; 3) рівень засвоєння [41, 92, 96].

Інструментарій вимірювання визначає, за допомогою чого здійснюють вимірювання. Наприклад, при усному опитуванні та письмовій роботі інструментом вимірювання є білет. При тестуванні – це тест, складений з тестових завдань. Тоді як метод дидактичного тестування передбачає, що: інструментом вимірювання є тест, складений з тестових завдань; процедурою вимірювання є тестування; методом оцінювання є шкалювання [39, 95].

Процедура вимірювання визначає, як здійснювати вимірювання. При тестуванні – це процедура тестування, визначена вимогами та умовами вимірювання. Процедура оцінювання визначає, як виміряна величина набуває

кількісного значення. При тестуванні – це шкалювання, складовими якого є первинний бал, конвертація, шкала, оцінка [120].

Враховуючи розгалуженість визначень сутності базових понять, що покладені в основу тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, за основу було взято глосарії навчальних посібників, що мають гриф МОН України і рекомендовані до вивчення у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації, зокрема «Тестовий контроль і оцінювання в закладах освіти» (автори М. Берещук, Ю. Бархаєв, Г. Стадник [18]), «Енциклопедія освіти» (Акад. пед. наук України; головн. ред. В. Кремень [67]), «Педагогічна майстерність» (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.; за ред. І. Зязюна [176]), «Педагогічне оцінювання і тестування: правила, стандарти, відповідальність» (Я. Болюбаш, І. Булах, М. Мруга, І. Філончук [27]).

На основі цих глосаріїв були складені тестові завдання для визначення рівнів термінологічної обізнаності вчителів гуманітарних дисциплін із базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Задовольняючи освітні потреби особи та потреби суспільства в кваліфікованих фахівцях, держава повинна контролювати результати освітньої діяльності всіх її учасників на всіх етапах. Іншими словами, надаючи однакові можливості всім членам суспільства здобувати освіту, суспільство повинно мати гарантію використання цих можливостей. Реалізація таких гарантій, за словами М. Кисіль, заснована на використанні державою системи стандартів освіти як нормативної бази функціонування системи освіти [98]. Домінантними з них є: Закон України «Про освіту» [78]; Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті [159]; Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» [232] і «Про забезпечення подальшого розвитку вищої освіти в Україні» [233]; Постанови Кабінету Міністрів України «Про деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» (із змінами) [182]; Накази Міністерства освіти і науки України та Українського центру оцінювання якості освіти.

Вивчення та аналіз міжнародних документів щодо якості та стандартизації педагогічного тестування і оцінювання дозволили згрупувати їх таким чином:

I група – технічні стандарти (наприклад, Стандарти освітнього та психологічного тестування (США, 1999), АРА Стандарти, ETS Стандарти для забезпечення якості та справедливості (США, 2002), Рекомендації з освітнього та психологічного тестування (СРА, 1996), EFPA Модель Аналізу та Оцінювання Психологічних Тестів).

II група – концептуальні стандарти (наприклад, JСТР Кодекс справедливого тестування в освіті, JСТР Права та відповідальність користувачів тестів: рекомендації та очікування, Міжнародні рекомендації ІТС з використання тестів (2000), Міжнародні Рекомендації ІТС з Комп'ютерного та Інтернет тестування (2005)), NFA принципи та індикатори для систем оцінювання студентів.

III група – вимоги до професійної відповідальності різних категорій учасників процесу оцінювання (наприклад, NCME Кодекс професійної відповідальності при педагогічних вимірюваннях, NCME Стандарти компетентності вчителів з оцінювання учнів, NCME Стандарти компетентності освітніх адміністраторів з оцінювання учнів, ІТС Міжнародні рекомендації з використання тестів).

Стандарти професійної відповідальності ставлять чіткі вимоги до осіб, задіяних в оцінюванні. Деякі стандарти, наприклад, міжнародні рекомендації комісії ІТС, відносять до двох категорій (технічні стандарти та концептуальні стандарти). На відміну від інших документів, їхні розробники намагалися створити універсальний шаблон для розробки національних документів якості, тому в них немає національної специфіки.

Незважаючи на структурну та змістовну різницю, всі документи засновані на однакових принципах тестування і оцінювання, які походять із сучасних теорій оцінювання. Найбільш впливовим та відомим документом першої групи є АРА Стандарти освітнього та психологічного тестування (АРА

Standards for Educational and Psychological Testing, 1999), розроблені спільно Американською асоціацією освітніх досліджень (AERA), Американською психологічною асоціацією (APA) та Національною радою вимірювання в освіті (NCME).

«Представником» другої групи є ІТС Міжнародні рекомендації з використання тестів, які не мають «наміру «винайти» нові рекомендації, а радше об'єднати спільні принципи, що відбиті в наявних рекомендаціях, кодексах належної практики, стандартах та інших відповідних документах, а також створити цілісну структуру, в якій їх можна зрозуміти та використовувати [269]. На відміну від інших документів, Рекомендації ІТС не лише описують те, що мають робити задіяні в оцінюванні особи, але й те, які знання, вміння та навички повинні мати ці особи, тобто якими компетентностями вони повинні володіти.

За висновками О. Локшиної, міжнародні порівняльні дослідження виступають інструментом моніторингу якості освітніх систем. Наприклад, ІАЕР II – друге дослідження порівняльного оцінювання математичної підготовки учнів; TIMSS – третє міжнародне дослідження оцінювання якості математичної та природничо-наукової освіти; PISA – міжнародна програма оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності; PIRLS – міжнародна програма вивчення якості читання та розуміння тексту; CIVICS – міжнародне дослідження громадянської освіти; SITES – друге міжнародне дослідження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті [130]. Отже, знання цих та інших нормативних документів зможе забезпечити більш ефективну організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Змістовий компонент готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів передбачає також обізнаність із процедурами визначення якості тесту. Єдиного підходу щодо процедур визначення якості тесту сьогодні також не існує. Так, О. Зарицька наполягає на тому, що такими характеристиками повинні бути надійність,

валідність, співставлення та об'єктивність, коректність та простота, дискримінативність, предметна чистота, оптимальна кількість, стислість у часі [79]; за К. Інгекампом – це зіставність, об'єктивність, надійність, валідність [88: 87]; за М. Аузіною, Г. Голуб та А. Возною – валідність, надійність, простота [12: 34]; за П. Клайном – валідність, надійність, дискримінативність, обґрунтованість вибору шкали оцінювання результатів тестування [102: 56]. Дещо інші загальні підходи до визначення якості тестових завдань визначені С. Гончаренком, П. Олійником, а саме: предметна чистота, стильність, зрозумілість і чіткість, коректність, стислість за часом, наявність диференціації щодо складності [146: 117]. У контексті дослідження доцільно сконцентрувати увагу на таких характеристиках, як об'єктивність, надійність і валідність, оскільки оволодіння інструментарієм визначення цих характеристик якості тестів дозволить вчителям гуманітарних дисциплін досягати найвищих результатів у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів.

Об'єктивність тесту означає, що первинні показники, їх оцінка та інтерпретація не залежать від поведінки і суб'єктивних суджень людини, що проводить тестування. На погляд науковців (В. Heaton, С. Weir, R. Ebel, А. Анастазі, С. Балуюн, Т. Михалевої, В. Хлебнікова та ін.), домогтися об'єктивності тесту можна при виконанні таких умов: однаковість процедури проведення тесту для отримання порівняних з нормою результатів; однаковість оцінки виконання тесту; визначення норми виконання тесту для зіставлення з ними показників, отриманих в результаті обробки даних тестування [6, 15, 150, 266, 268, 275]. Зазначимо, що шкільні норми розроблені на основі тестів шкільних досягнень або шкільних тестів здібностей. Вони встановлені для кожної шкільної щаблі й діють на всій території країни. За висновками А. Анастазі, наявність нормативних даних (норм) в стандартизованих методах психодіагностики є їх істотною характеристикою. Норми необхідні при інтерпретації тестових результатів

(первинних показників) як еталона, з яким порівнюють результати тестування [6].

Отже, вчителі гуманітарних дисциплін повинні розуміти, що мінімізація впливу суб'єктивних факторів забезпечена стандартизацією умов проведення вимірювання, оцінювання та аналізу результатів, зокрема об'єктивність проведення вимірювання, об'єктивність обробки даних, об'єктивність інтерпретації результатів тощо. Так, об'єктивність вимірювання вимагає дотримання однакових умов проведення вимірювання. Для цього процес вимірювання стандартизують шляхом відповідних інструкцій і регламентів (опис, як має бути). Об'єктивність обробки даних відповідає чіткій фіксації даних, їх накопиченню, аналізу та збереженню. Об'єктивність інтерпретації результатів – однаковість інтерпретації одних і тих самих результатів вимірювання різними екзаменаторами.

Щодо надійності тесту, то більшість авторів (J. Alderson, L. Vachman, A. Palmer та ін.) підтримують думку, що це ступінь стійкості результатів. Надійність методу залежить від: об'єктивності методу, параметрів засобу вимірювання, стабільності характеристики, яку вимірюють. Коефіцієнт надійності (R) – дорівнює коефіцієнту кореляції між результатами, що отримані за однакових умов і показують, наскільки співпадають результати вимірів [260, 261, 262]. Точність методу визначає мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання за даним методом. З теорії похибок випливає положення: при усуненні інших систематичних похибок, коливання результатів вимірювання підпорядковано статистичним закономірностям. Це дозволяє кількісно розрахувати міру точності та враховувати її надалі [178].

Повторне застосування тестів, що відповідають вимозі надійності, призводить до подібних оцінок. Тобто, виконання тесту одним і тим самим учнем повинно давати практично однакові результати, за умови, що учень не знає результатів попереднього оцінювання (правильно чи неправильно виконав кожне із запропонованих завдань). Також надійним вважають тест,

що дає однакові результати (зрозуміло, в межах похибки) в різних експериментальних групах, які навчаються за однією програмою.

У загальному випадку, ступінь надійності може залежати від багатьох причин. Зокрема на точність вимірювання можуть впливати: недосконалість методики (інструкція до тесту складена невдало, завдання неоднорідні); зміна ситуації тестування (експеримент проводять зранку або ввечері, наявність сторонніх шумів, різна якість освітлення); різна поведінка експериментатора; самопочуття тих, кого тестують. Якщо врахувати всі означені фактори на етапі створення тестів, то можна отримати методику досить високого рівня надійності. Крім того, на надійність тесту значний вплив може спричинити вибірка тестованих.

Отже, про високу надійність методу тестування кажуть у тому випадку, коли цей метод точно вимірює ту властивість, для вимірювання якого він призначений, тобто:

- при повторному застосуванні методу до одного й того самого контингенту, в одних і тих самих умовах через певний інтервал часу, результати обох тестувань істотно не відрізняються між собою;

- при повторному застосуванні методу до одного й того самого контингенту через певний інтервал часу в змінених умовах, результати обох тестувань істотно не різняться між собою;

- дії випадкових факторів нестабільності процедури вимірювання (емоційний стан, втома, якщо вони не підлягають діагностуванню, температура, освітленість приміщення) істотно не впливають на результати тестування.

Надійність тесту, на думку зарубіжних дослідників (Дж. Вітт, С. Елліотт, Дж. Крамер, Ф. Грешем, Г. Лефрансуа та ін.), є необхідною, хоча не достатньою, умовою валідності. Вони виділяють три основні типи надійності: ретестову, надійність еквівалентних форм та надійність половин тесту. Ретестова надійність – це міра надійності тесту, заснована на аналізі кореляції між показниками першого та повторного використання одного й

того самого тесту до того самого об'єкта тестування. Надійність еквівалентних форм – це міра надійності тесту, заснована на аналізі кореляції між двома різними еквівалентними формами тесту. Надійність половин тесту – індекс тестової надійності, отриманий шляхом поділу тесту на дві половини (наприклад, парні і непарні номери) й аналізу відповідності двох половин [261, 267].

За висновками вчених (Р. Ібел, Дж. Вітт, Б. Такман, Г. Лефрансуа та ін.), при тестуванні можна розглядати такі фактори підвищення тестової надійності, як: використання тестів, у яких превалюють завдання середньої складності; стабільність об'єкта вимірювання; збільшення кількості тестових завдань; забезпечення належних умов тестування; послідовність та об'єктивність того, хто підраховує результати тесту [263, 266].

Валідність також є важливою характеристикою якості тесту: «валідність тесту ... визначає, що тест вимірює та наскільки якісно» [6: 126]. Питання валідності виникає в процесі розробки та практичного застосування тесту, коли необхідно встановити відповідність між ступенем вираження певної властивості особистості та методом вимірювання цієї властивості. Чим краще в тесті відображена та властивість, для вимірювання якої він створений, тим валіднішим він є.

На думку А. Анастасі, С. Урбіної, змістова та навчальна валідність є найбільш значущими видами валідності тестів досягнень (успішності). Змістова валідність зумовлена адекватністю відбору точно визначеного змісту навчання, а навчальна, крім змісту навчання, – цілями тестування. Правильно побудовані освітні тести повинні охоплювати не тільки конкретні теми навчального матеріалу, але й цілі навчання. Тому зміст має бути визначений досить широко, з урахуванням знань фактичного матеріалу, здатності до застосування вивчених правил, пояснення фактів тощо [5].

Валідність тесту оцінюють за:

- функціональністю (під час роботи з тестовими завданнями дії тестованих за більшістю показників повинні збігатися з тими діями, яких від них вимагають);

- змістовністю (для виконання тесту тестований повинен задіяти теоретичні знання саме з того навчального матеріалу, засвоєння якого перевіряють);

- прогностичністю (аналіз результатів повинен надавати достовірну інформацію для визначення змісту та прогнозування результатів подальшої роботи).

Науковці виокремлюють валідність за обсягом, практичну та оцінну валідність тощо. Так, валідність за обсягом відображає, наскільки обсяг тесту вибірково репрезентує той клас ситуацій або навчального матеріалу, щодо якого повинні бути зроблені висновки. Валідність за обсягом показує, в якому обсязі, якою мірою діагностована властивість відображена в методі.

Практична валідність характеризує тест не стільки з боку його психологічного змісту, скільки з боку його цінності щодо досягнення визначеної практичної мети (прогнозування, діагностики).

Оцінна валідність виражає ступінь кореляції (відповідності) між показниками, отриманими за цим методом, і оцінками вимірювальної властивості з боку експертів. Наприклад, при валідизації тестів оцінки розумових здібностей школярів експертами зазвичай виступають вчителі.

Отже, тестове оцінювання навчальних досягнень учнів можна вважати ефективним, якщо тест пройшов усі етапи валідизації, тобто коли вжито заходів для надання йому як змістової валідності, так і практичної.

Відтак, **показниками змістового компонента** готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів виступають:

- термінологічна обізнаність із базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;

- знання нормативно-правових актів, що регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл;
- обізнаність із процедурами визначення якості дидактичного тесту.

Одним з компонентів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів обрано **процесуальний**, який розглядаємо як комплекс умінь і навичок учителів гуманітарних дисциплін щодо організації та управління процесом тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Процесуальний компонент готовності вчителів гуманітарних дисциплін передбачає вміння розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу, оскільки гуманітарні знання є досить особливими, зумовленими насамперед логікою мислення.

Більшість науковців (Г. Машталер, С. Шишов, В. Кальней, А. Тайджман, Т. Послтвейн та ін.) доводять необхідність визначення змісту дисципліни, що дозволяє структурувати і групувати її навчальні елементи, на базі яких у подальшому вчитель розробляє тестові завдання для оцінювання навчальних досягнень учнів [144, 153, 252].

За рекомендацією вчених (В. Аванесов, Б. Бітінас, Л. Катаева та ін.) важливо дотримуватись таких основних етапів педагогічної діагностики: 1) мета проведення оцінки навчальних результатів; 2) опис сфери освітньої компетентності; 3) вибір методів педагогічного вимірювання та оцінки навчальних результатів, що забезпечують валідність вимірювання освітньої сфери. Якщо для форми діагностики обирають тест, то складають матрицю змісту тесту, обирають формати тестових завдань, формують бази даних тестових завдань і безпосередньо тест, визначають логістику тестування, обирають аргументований прохідний бал, проводять тестування, обробляють і аналізують його результати, встановлюють валідність методу діагностування [3, 21].

Як вітчизняні (О. Волосовець, Л. Серета, І. Філончук та ін.), так і зарубіжні вчені (С. Андерсон, Дж. Гласс, Д. де Груйтер, М. Колен, Дж. Стэнлі та ін.) висловлюють думку, що розробка тестових завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів повинна здійснюватися за певним алгоритмом [27, 50, 102, 216, 263, 265]. За результатами проведеного аналізу можна стверджувати, що такий алгоритм передбачає визначення та структурування як змісту дисципліни, так і цілей навчання.

Науковці пропонують таку структурну схему визначення змісту дисципліни:

- визначити знання, на які спирається дисципліна, а також знання, якими обов'язково повинен володіти учень;
- визначити зміст дисципліни на рівні поняттєвих елементів (розділів, підрозділів, тем, питань та ін.) та емпіричних складових (термінів, визначень, теорем, законів, алгоритмів та ін.);
- виявити навчальні елементи, визначити їх групи, а також формально-логічні зв'язки між ними;
- побудувати «піраміду» структурно-логічної послідовності навчальних елементів та їх груп;
- сформулювати зміст дисципліни в навчальних елементах [31].

Інші автори (Г. Азгальдов, Т. Лукіна, Е. Райхман та ін.) пропонують також визначати групи навчальних елементів, що мають схожі смислові ознаки, а саме: систему мови навчальної дисципліни: поняття, терміни, визначення, позначення та ін.; основи навчальної дисципліни: явища, властивості, факти, їх сукупність та систематику; сутність навчальної дисципліни: концептуальні положення, категорії, теореми, закони, моделі; причинно-наслідкові алгоритми навчальної дисципліни: логічні зв'язки, наслідки чогось, процедури встановлення зв'язків та алгоритмів тощо [4, 132].

Оцінювання у вчителів умінь вибудовувати структурно-логічну схему змісту дисципліни, що викладається, здійснювалась у межах спеціально розроблених завдань, детальний опис яких подано в додатку Б.

У сучасних дослідженнях (**О. Ануфрієва Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек В. Олійник та ін.**) значну увагу приділяють цілям навчання як системоутворювальному елементу [63, 69, 71, 154]. За словами В. Бурлачука, цілі навчання слід розглядати як системоутворювальний елемент навчального процесу, що безпосередньо перебуває під впливом педагогічної системи [34]. Опис і порівняння цілей навчання – одвічна педагогічна проблема. Традиційний спосіб її розв'язання – створення класифікації цілей навчання. Мусимо констатувати, що на сьогодні не існує єдиного підходу щодо такої класифікації.

У міжнародній практиці на сучасному етапі застосовують одну з найбільш відомих класифікацій цілей навчання – «Таксономію Блума». Така класифікація слугує основою для порівняння цілей, яких намагаються досягти автори різних навчальних програм. У таксономії Блума всі можливі цілі навчання розділені на три непересічних галузі: пізнавальні (Cognitive Domain); емоційні (Affective Domain); рухові (Psychomotor Domain).

Пізнавальні цілі пов'язані з придбанням знань і розвитком розумових навичок. Емоційні цілі – з формуванням цінностей, відношень, розвитком емоційного самоконтролю учнів. Рухові цілі передбачають розвиток рухових навичок, фізичної витривалості та ін. Кожну з галузей, у свою чергу, розділяють на рівні. Найбільш поширена класифікація цілей, що є ієрархічною шостирівневою структурою. Робота з досягнення цілей вищого рівня заснована на досягненні цілей нижчих рівнів.

Педагогічні спостереження показали, що у вітчизняній педагогічній практиці насамперед застосовують перші три рівні, а найчастіше тільки два – знання і розуміння. Оскільки перед фахівцями постала проблема знайти шляхи застосування в процесі навчання трьох вищих рівнів, з'явилося чимало різних методик, що пропонують відповідні засоби навчальної

діяльності. Одна з них, так звана методика «критичного мислення», передбачає упровадження в навчальний процес рівнів аналізу, синтезу та оцінки, наприкінці минулого сторіччя була широко розповсюджена у різних країнах, зокрема в Україні [133, 166, 242].

Проведений аналіз засвідчив наявність інших підходів, моделей, матриць класифікації навчальних цілей. Проаналізуємо, наприклад, матрицю класифікації цілей навчання, за І. Малафійком. Всі цілі навчання автор поділяє на чотири групи: політехнічну, освітню, розвивальну, виховну. Кожна з груп є певною системою знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-оцінних норм, що відповідає конкретному виду діяльності. І. Малафійк наголошує на тому, що поділ цілей навчання зумовлений тими видами діяльності, в яких відбувається передавання соціального досвіду від покоління до покоління, зокрема виробнича діяльність, діяльність із здобування знань (наука), самовдосконалення людини, виховання тощо [139].

У контексті дослідження важливо зазначити позицію фахівців з тестології (І. Булах, В. Брюховецький, О. Грищук, А. Забуліоніс, М. Зубрицька, В. Ковтунець, С. Раков та ін.), які наполягають на дотриманні певних правил формулювання навчальних цілей, що:

- 1) мають конкретно визначати, що саме учень буде здатен виконати наприкінці навчання;
- 2) мають описувати певні наочні дії чи результати;
- 3) повинні посилатися на конкретні розділи предметів, що вивчатимуться;
- 4) мають окреслювати певний прийнятний рівень сформованості знань, умінь та навичок;
- 5) повинні визначати умови, за яких учень зможе досягти очікуваного результату або продемонструвати відповідні навички та вміння [19, 35].

На думку вчених (Я. Болюбаш, В. Журавський, М. Згуровський, К. Левківський, М. Степко, Ю. Сухарніков та ін.), існує багато способів переконатися, чи належно визначена мета, хоча не всі з цих способів

однаково ефективні. Найпростіший і ефективний спосіб – це перевірити, чи дозволяє запропоноване формулювання мети відповісти на три питання: Що саме зможе робити учень? За яких умов він це зможе робити? Наскільки якісно він це зможе робити? Якщо на кожне із запитань є відповідь, то мета визначена добре [73, 151].

Сформульовані вище питання, на погляд учених (Ю. Бархаєв, М. Берещука, Г. Стадник та ін.), характеризують три основні складові цілей навчання: ясність «виконання» (формулювання мети завжди повідомляє про те, що зможе робити учень; вона описує процес чи результат виконання відповідних навчальним цілям дій), визначеність умов (формулювання мети повідомляє, якщо це необхідно, за яких умов буде здійснюватися бажане поведіння чи виконання), інформацію про критерії (формулювання мети повідомляє, якщо це можливо, наскільки якісно повинно здійснюватися виконання, який його прийнятний рівень) [18].

Можна погодитися з висновками В. Аванесова, що ніхто не вимагає, щоб добре визначена ціль обов'язково включала і умови, і критерії. Це не завжди потрібно і можливо. Важливіше, щоб визначення було компактним і практичним. При включенні згаданих характеристик у визначення мети можна лише поліпшити це визначення. Однак головна вимога до визначення – як можна повно і точно описати наміри розробника навчальних матеріалів [3].

Деякі вчені (М. Берещук, І. Дмитрієв та ін.) вважають, що важливим також є урахування типових помилок при формулюванні навчальних цілей [20]. Найчастіше це такі:

– визначення цілей через зміст, що вивчається. Наприклад: «вивчити явища електромагнітної індукції», «правило додавання швидкостей», «закон Ома» та ін. Такий спосіб постановки цілей можливий, але він не дає нічого нового, крім указівки на зміст і необхідно буде уточнювати, чого саме навчиться учень. При такому формулюванні цілей потрібно буде відтворювати матеріал, що не бажано;

– визначення цілей через діяльність викладача. Таке формулювання використовують в робочих програмах. При цьому використовують дієслова: «дати», «повідомити», «сформулювати», «розповісти», «продемонструвати», «пояснити» та ін. Якщо постане необхідність перевірити досягнення цілей, то потрібно буде спочатку проконтролювати, чи мали місце розповідь, повідомлення, демонстрація та ін., що неможливо;

– постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня. Наприклад, – «формувати ринковий світогляд», «формувати творче мислення», «формувати уміння висувати гіпотези» та ін. У такому випадку при контролі попередньо необхідно з'ясувати, чи формувалися взагалі і як саме ті чи інші уміння;

– постановка цілей через навчальну діяльність учнів. Наприклад, «розв'язання задач на вибір методики оцінки», «розв'язання задач на аналіз ситуації» та ін. При такому формулюванні вказують навчальну діяльність учня, що також важливо, але не ціль. Ціль краще формулювати в термінах досягнень учня.

Отже, правильне формулювання вчителями навчальних цілей дозволить у подальшому чітко сформулювати очікувані результати та ефективно проводити кореляцію із змістом тестових завдань, що спрямовані на оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певних гуманітарних дисциплін.

Вміння складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій також є необхідною складовою процесуального компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

За висновками вчених (Б. Гершунський, В. Жила, Й. Пруха, В. Шпільовий та ін.), традиційними форматами тестових завдань, що можуть бути рекомендовані для складання дидактичних тестів, є закриті та відкриті формати (закриті формати складають з тестових завдань, в яких пропонують готові відповіді на запитання, а відкриті – складають з тестових завдань з

вільно конструйованими відповідями) [49, 254]. П. Клайн звертає увагу на те, що при створенні як закритих, так і відкритих форматів тестових завдань слід дотримуватися таких основних принципів: 1) кожне тестове завдання повинно оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої мети; 2) кожне тестове завдання повинно перевіряти вміння застосовувати отриманні знання, а не пригадувати певний ізольований факт; 3) в умові повинно бути чітко сформульовано завдання для учня; 4) варіанти відповідей повинні бути гомогенними; 5) інформація одного тестового завдання не повинна давати відповіді на інше; 6) мова повинна бути позитивною; 7) уникати підказок, таких, як: граматична невідповідність між умовою та варіантами відповідей, повторення слів у правильній відповіді з умови, використання прикладів з підручника чи лекцій як тестових завдань, найдовша правильна відповідь, найбільш детальна правильна відповідь, компоненти, які включають один одного [102].

Також слід зазначити, що незалежно від формату, тестове завдання повинно включати: інструкцію щодо виконання тестового завдання; запитальну (змістовну) частину тестового завдання; відповіді(ей) або місця для вільно сконструйованої відповіді учня. Вчителю гуманітарних дисциплін необхідно обов'язково знати, що інструкцію до тестового завдання складають відповідно до загальної мети тесту і цілей тестового завдання. Інструкція щодо виконання тестового завдання повинна описувати певні дії чи результати дій учня. Вона може супроводжувати одне або декілька тестових завдань. За рекомендацією фахівців, текст інструкції тестового завдання повинен відрізнятися від основного тексту (шрифтом, кольором) та відокремлюватися від тестових завдань двокрапкою [254]. Вчитель гуманітарних дисциплін також повинен враховувати, що якість запитальної частини тестового завдання буде залежити, перш за все, від достатності інформації для виконання тестових завдань і від моделювання та використання шаблонів тестових завдань.

Складання відповідей на тестові завдання умовно поділяють на два основних етапи: написання і валідація варіантів відповідей [31]. Умови тестового завдання і правильні відповіді повинні бути представлені у вигляді мініатюрної структури знань, що дозволить використовувати помилки в різних елементах цієї структури для генерації неправильних варіантів відповідей. Тоді неправильні відповіді будуть вірогідними при хибному тлумаченні вихідних положень. Можна застосовувати довільний і певною мірою інтуїтивний добір неправильних варіантів відповідей тестових завдань, зокрема: добір серед можливих, але відповідних категорій; використання хибних асоціацій або хибного тлумачення причинних зв'язків; найчастіші помилки з досвіду роботи. За ствердженням учених (В. Жила, В. Шпільовий та ін.), валідацію варіантів відповідей необхідно проводити наступним чином: члени експертного комітету дають відповіді на тестові завдання в реальному режимі тестування; експерт коротко вказує для кожного варіанту відповіді причину (хибну думку, неправильні знання), з якої учень вибере відповідь як правильну; експерт повинен також вказати хід міркування, який приведе до правильної відповіді [254].

Слід враховувати те, що в тестуванні зазвичай превалюють тестові завдання закритого формату. Такі завдання розрізняють за принципом побудови відповіді. Досить часто при складанні тестів для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів використовують тестові завдання таких типів: «А» – з однією найкращою відповіддю; «В» – множинний вибір; «С» – категорія логічних пар; «D» – ситуаційний кластер. Учитель повинен знати, що тестові завдання типу «А» складають за наступною формою: умова завдання (ситуаційна задача); вступне запитання; 4-5 варіантів відповідей, один з яких правильний. Тестові завдання типу «В» за зовнішнім виглядом майже ідентичні типу «А», але правильною може бути будь-яка кількість відповідей. В основу тестових завдань типу «С» можуть бути покладені різні принципи їх побудови. Небезпідставно вважають найскладнішими, що

вимагають від укладача чіткого дотримання вимог щодо складання, тестові завдання типу «D» – ситуаційний кластер. Його складають за такою схемою: вступний сценарій (опис ситуації); завдання відповідні сценарію; завдання не пов'язані між собою (неправильна відповідь на одне запитання не зумовлює помилкового вибору на наступних етапах) [270].

Тестові завдання відкритого типу передбачають вільні відповіді тих, кого тестують. Вони не передбачають запропонованих варіантів відповідей. Їх використовують для виявлення знань термінів, визначень, понять тощо. При складанні тестових завдань відкритого типу вчителю треба починати з формулювання запитання. Далі формують повну і правильну відповідь таким чином, щоб ключове слово було на початку відповіді, а навчальний елемент, знання – в кінці.

Процесуальний компонент готовності вчителів також передбачає вміння організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування. За висновками експертів з тестування (Л. Бурлачука, С. Морозова, Б. Гершунського, Й. Прухи та ін.), при використанні тестування в навчальному процесі необхідно: чітко сформулювати мету тестування; врахувати, що велика кількість різноманітних питань та завдань підвищує надійність і валідність тесту, а дихотомічна побудова відповідей (за принципом: «так» – «ні», «вірно» – «невірно») знижує; для об'єктивності тестування необхідно застосовувати єдині стосовно всіх тестованих тестові методики; різноманітні тестові завдання (питання) повинні бути приблизно однаковими за складністю, часовими витратами; до кожного типу тестових завдань потрібно додавати повну інструкцію, що пояснює порядок їхнього виконання, зокрема за допомогою конкретного наочного прикладу [35, 49].

На погляд учених (В. Жила, П. Клайн, В. Шпильовий та ін.), формулювання тестових завдань повинно бути максимально простим; не слід включати в зміст тесту прямі цитати з книг; у тесті можна виділяти ключове слово, проте не варто надмірно цим захоплюватися; бажано не

використовувати в тесті завдання-пастки, провокаційні питання; в тесті не повинно бути завдань, що дають відповіді на інші запитання; варто добирати тестові завдання з приблизно однаковим ступенем складності; повинна бути лише одна правильна відповідь, яка не викликає сумнівів; можливі варіанти відповідей на запитання повинні бути подібними (одного типу), але не дублювати або уточнювати одна одну; завдання та питання повинні спонукати учня використовувати отримані знання, тому недоцільно перевіряти запам'ятовування окремих фактів у великій кількості; потрібно уникати запитань, відповісти на які можна шляхом загальної ерудиції без спеціальних знань, отриманих при вивченні певної дисципліни та ін. [102, 254].

Знання загальних правил і рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, на погляд І. Булах, дозволяють вчителю проводити тестування компетентно. Автор наголошує на необхідності підготувати аудиторію, методично та технічно забезпечити проведення тестового контролю. На думку автора, з учнями обов'язково необхідно обговорювати умови проведення тестування; питання, які уточнюють процедуру тестування, потрібно задавати педагогу безпосередньо; не рекомендовано в процесі тестування переривати роботу учнів; критерії оцінки результатів тестування повинні відповідати тим, що були на етапі складання тесту; учні мають бути ознайомлені з критеріями оцінювання до початку тестування [30].

Знання дистракторів (складових відповідей ТЗ), за якими оцінюють якість тестових завдань, дозволяє говорити про ефективність і результативність оцінювання навчальних досягнень учнів, що дозволить учителям уникати помилок не тільки на початковому етапі розробки тестових завдань, але й при використанні в навчальному процесі тестових завдань інших розробників.

Як відомо, дефекти тестових завдань визначають за такими параметрами: граматичні підказки – один чи більше дистракторів не відповідає умові ТЗ, тобто варіанти відповідей аналогічні; логічні підказки –

частина варіантів відповідей вичерпує всі можливі варіанти; абсолютні терміни – використання у варіантах відповідей таких термінів, як «завжди» або «ніколи»; найдовша правильна відповідь – більш конкретна, більш точна і повна, ніж інші варіанти відповідей; повторення слів – слово чи фраза з умови включені до правильної відповіді; варіанти відповідей є довгими, складними або подвійними; цифрові показники подані безсистемно (не в єдиному форматі, не в порядку зростання або спадання); стилістична неоднорідність та нелогічність варіантів відповідей; використання фрази «нічого з вищезазначеного» як варіант відповіді; неправильне оформлення ТЗ; умови ТЗ складні або заплутані [30];

Важливими для вчителів гуманітарних дисциплін є також уміння складати протокол контролю тестового завдання, що включає оцінку якості змісту та умови ТЗ, найкращу чи правильну відповідь, оцінку дистракторів тощо (див. додат. В).

Відтак, **показниками процесуального компонента** готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів виступили:

- вміння розробляти структурно-логічну схему (змісту) тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу;

- вміння складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій;

- вміння організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування.

Виокремлені компоненти і показники готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів утворюють структуру означеної готовності, представлену в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Структура готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів

<i>Компоненти</i>	<i>Показники готовності</i>
1	2
Мотиваційний	<p>усвідомлення професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі;</p> <p>– усвідомлення особистої ролі вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів;</p>

Продовження таблиці 1.2

1	2
	– усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;
Змістовий	<p>– термінологічна обізнаність із базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;</p> <p>– знання нормативно-правових актів, що регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл;</p> <p>– обізнаність із процедурами визначення якості дидактичного тесту;</p>
Процесуальний	<p>– вміння розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу;</p> <p>– вміння складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій;</p> <p>– вміння організовувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування.</p>

Визначення компонентів та показників готовності вчителів гуманітарних дисциплін (табл. 1.2.) дозволить більш ефективно здійснювати їхню підготовку в умовах післядипломної освіти до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, а також оцінювати стан її сформованості в процесі післядипломної освіти вчителів.

Надалі в дослідженні виокремлені компоненти готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів будемо розглядати як критерії означеної готовності.

Висновки з розділу 1

Теоретико-методологічною базою дослідження є наукові здобутки відомих учених, що були присвячені проблемам підготовки вчителів до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів:

– психологічні механізми, педагогічні умови, методичні засади оцінювання навчальних досягнень учнів, оцінювання як окремий вид педагогічної діяльності, що має власну структуру;

– вміння, якими повинен володіти вчитель для якісного виконання оцінювальної діяльності, теоретичні засади готовності до професійної діяльності, педагогічні аспекти готовності майбутніх педагогів до організації контролю та оцінювання навчальних досягнень школярів, проблеми педагогічного оцінювання і питання оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування;

– методи педагогічної діагностики: процесуальні, автентичні тести, портфоліо та ін.

Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл розуміємо як метод встановлення рівня навченості (компетентності) учня відповідно до вимог певної дисципліни (або навчальної програми), за яким використовують сукупність завдань, заснованих на спеціально

створених матеріалах – тестах, виконання (чи невиконання) їх засвідчує наявність (чи відсутність) в учнів певних знань, умінь і навичок.

Сучасна парадигма тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл – це пануюча, загальноприйнята науковим співтовариством система поглядів, знань, оцінок і психологічних установок щодо функцій, видів, принципів, методів, форм, об'єктів, рівнів і критеріїв тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, а також механізмів забезпечення його якості. Основними з них є:

- функції – контрольна, діагностично-коригувальна, стимулювально-мотиваційна, навчальна і виховна;
- види – діагностичний або попереджувально-застережливий, поточний, повторний, періодичний, тематичний, підсумковий, зовнішнє незалежне оцінювання;
- принципи – систематичності й системності, об'єктивності, відкритості й прозорості, економічності, тематичності, врахування індивідуальних можливостей учнів, єдності вимог;
- метод – дидактичне тестування;
- об'єкти – знання, вміння, навички, досвід творчої діяльності учнів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, компетенції і компетентності;
- рівні – початковий, середній, достатній, високий;
- зазначеним рівням відповідають розроблені *критерії оцінювання* навчальних досягнень учнів за 12 – бальною шкалою: початковий – 1, 2, 3 бали; середній – 4, 5, 6; достатній – 7, 8, 9; високий – 10, 11, 12.

Основними механізмами забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл є такі: політичний, правовий, економічний, організаційний, інформаційний, морально-етичний, соціально-психологічний, дидактичний.

Готовність учителя гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів розглядаємо як таке його

інтегративне утворення, яке включає систему мотивів, спеціальних знань із тестології, умінь, навичок і досвіду педагогічного оцінювання, що дозволяють максимально ефективно здійснювати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл.

У структурі означеної готовності виокремлено мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти. Показниками мотиваційного компонента виступили: усвідомлення професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі; усвідомлення особистої ролі вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів; усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Змістовому компоненту відповідали такі показники: термінологічна обізнаність базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; знання нормативно-правових актів, що регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл; обізнаність із процедурами визначення якості дидактичного тесту. Вміння розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу, складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій та організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування, – виступили показниками процесуального компонента.

Виокремлені компоненти готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів розглядаємо як критерії означеної готовності, а складові цих компонентів – відповідно як показники до кожного критерію.

Готовність учителя гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів підлягає цілеспрямованому формуванню в процесі професійної підготовки вчителів, зокрема в умовах післядипломної освіти.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях автора: 195, 196, 197, 199, 200.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО ТЕСТОВОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Для подальшої реалізації мети та завдань дисертаційного дослідження проводилися констатувальний і формувальний етапи експерименту. Специфіка констатувального етапу полягала в тому, що отримана за результатами діагностування інформація стала підґрунтям для планування стратегій формувального етапу експерименту.

Здійснення констатувального етапу зумовило необхідність схарактеризувати рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; розробити логіко-методологічну схему оцінювання рівнів означеної готовності, в якій необхідно було чітко визначити методи і процедури оцінювання; провести безпосереднє опитування та тестування учасників експерименту; обробити дані й обґрунтувати кількісні та якісні результати; підтвердити достовірність отриманих результатів із застосуванням медіанного критерію як статистичного методу обробки даних.

Експериментальне дослідження проводилось упродовж 2006-2010 рр.

на базі Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені В. Сухомлинського, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Так, у Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти експеримент був реалізований на базі лабораторії моніторингу якості освіти і Школи моніторингу, що проводилася разом із Одеським регіональним центром оцінювання якості освіти. Школа моніторингу проходила чотири рази на рік. Її слухачами були вчителі гуманітарних дисциплін, залучені до проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Кожного року на цій базі в експерименті брали участь 25-30 осіб, протягом усього експерименту – 132 особи.

В Одеському обласному інституті удосконалення вчителів експеримент здійснювався на базі НМЦ української мови мови і літератури, українознавства, що дозволило щороку залучати до експерименту до 36 осіб. Упродовж 2006-2010 рр. на цій базі в експерименті взяли участь 174 особи.

Також експериментальна робота проходила на базі Центру сучасних тестових технологій оцінювання якості освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені В. Сухомлинського в межах постійно діючого семінару «Сучасні технології оцінювання якості освіти». На цій базі до експерименту залучалися щороку 20-22 особи, всього – 96 осіб.

В Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» в експерименті брали участь магістранти (в кількості 18 осіб), що навчалися за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом» на здобуття кваліфікації 12 «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)» і мали гуманітарну освіту.

За п'ять років загальна кількість учасників експерименту склала 420 осіб, з них: у контрольних групах – 206 осіб, в експериментальних – 212.

Розподіл учасників експерименту на контрольні й експериментальні групи відбувався на засадах добровільності: до експериментальних груп були включені ті вчителі, хто був зацікавлений у підвищенні власної кваліфікації і висловив бажання взяти участь в педагогічному експерименті.

Контрольні й експериментальні групи представлені за кожним закладом бази дослідження незалежно від років проведення експерименту.

2.1. Рівнева характеристика готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів

Критеріями, тобто сукупністю ознак, за якими відбувалося визначення, оцінка та порівняння рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, було обрано компоненти структури досліджуваної готовності: мотиваційний, змістовий і процесуальний. Сукупність критеріїв, показниками яких виступили складові відповідних компонентів готовності, дозволили дати їй розгорнуту характеристику за рівнями.

Так **високий рівень готовності** притаманний учителям гуманітарних дисциплін, у яких сформована стійка позитивна внутрішня мотивація до реалізації тестового оцінювання у структурі педагогічної діяльності; вони усвідомлюють професійну та суспільну значущість оцінювальної діяльності, її конкретний вплив на навчально-виховний процес; особистісну роль у процесі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; необхідність удосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Учителі цього рівня розуміють об'єктивну та суб'єктивну значущість процесу тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, володіють знаннями на загально-педагогічному, конкретно-предметному та узагальнено-методичному рівнях, визначають та аналізують

взаємозв'язки між функціональними складовими процесу оцінювання (зміст освіти – цілі навчання – об'єкти – критерії – норми – види – форми – результат оцінювання), вміють розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу, а також складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій. Учителі гуманітарних дисциплін із високим рівнем досліджуваної готовності засвідчують досконалі знання нормативно-правових актів (постанов, положень, вимог, правил і т. ін.) щодо організації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; обізнані із процедурами визначення якості тесту, зокрема валідності, об'єктивності, точності; вміють організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування. Під час навчального процесу вчителі самостійно, об'єктивно та швидко проводять тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у нових, нетипових, змінюваних ситуаціях.

Достатній рівень готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів властивий учителям гуманітарних дисциплін, які також мають позитивну внутрішню мотивацію до реалізації тестового оцінювання в структурі педагогічної діяльності, усвідомлюють його професійну і суспільну значущість у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, роль учителя та його власних знань та вмінь в організації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Вони добре обізнані із сутністю базових понять, покладених в основу тестового оцінювання, вміють складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій, проте можуть припускатися незначних помилок у розробці структурно-логічних схем змісту тестового оцінювання. Учителі гуманітарних дисциплін з достатнім рівнем готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів засвідчують знання провідних нормативно-правових актів, що його регламентують, обізнані із процедурами визначення якості дидактичного тесту, водночас у нових, нетипових, змінюваних ситуаціях вони можуть припускатися певних помилок щодо

організації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів з гуманітарних дисциплін, що суттєво не впливають на результати тестування.

Низький рівень досліджуваної готовності притаманний учителям гуманітарних дисциплін, які недостатньо усвідомлюють особистісну, професійну та суспільну значущість оцінювальної діяльності та її вплив на навчально-виховний процес. У них відсутні потреби у вдосконаленні власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Учителі цього рівня недостатньо обізнані із сутністю базових понять, що ускладнює порозуміння в процесі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. У розробці структурно-логічної схеми змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисципліни, що викладають, вони припускаються помилок у визначенні навчальних цілей, змісту, об'єктів, критеріїв, норм, видів, форм, результатів та ін. Здебільшого вміють складати тестові завдання за форматом «А», що передбачає вибір однієї правильної відповіді («Так», «Ні»), у застосуванні інших форматів припускаються значних помилок. Для оцінки якості тестових завдань покладаються на суб'єктивну оцінку, а не використовують спеціальні дистрактори. В організації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів вчителі не використовують положення нормативно-правових актів (постанов, положень, вимог, правил і т. ін.), що регламентують цей процес, порушують вимоги та процедури тестування. Їхня адаптація у змінюваних педагогічних ситуаціях оцінювання навчальних досягнень учнів не завжди здійснюється швидко через недостатній рівень узагальнення засвоєних знань і вмінь. Здебільшого вчителі гуманітарних дисциплін у ситуаціях тестового оцінювання використовують стереотипні зразки, постійно звертаються до методичних вказівок, що ускладнює діяльність у нетипових ситуаціях.

Незадовільний рівень готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів характеризується байдужим ставленням до педагогічної діяльності, що виявляється у відсутності стійкого інтересу, домінуванні зовнішньої негативної мотивації

до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Вони не усвідомлюють значущості оцінювання, не можуть чітко визначити його мету і завдання. Їхні знання та вміння є поверхневими й неусвідомленими, тому оцінювання в практичній діяльності набуває стихійного, безсистемного характеру. Учителі цього рівня уникають ситуацій оцінювання, оцінюють навчальні досягнення тільки в типових, подібних ситуаціях; не використовують аргументовані поширені оцінні судження; витрачають невиправдано велику кількість часу для потокового оцінювання на уроці. Оцінні дії цих учителів професійно не усвідомлені, виконуються інтуїтивно, шляхом випробувань і помилок, носять формальний характер. Вони не обізнані із сутністю базових понять, про що свідчить непорозуміння у визначенні термінів та підходів до тестування. У межах певної дисципліни, яку вони викладають, не вміють розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів та складати тестові завдання різних видів, форматів і конструкцій. Учителі цього рівня не знають нормативно-правових актів, що регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до загальних вимог тестування, не обізнані з процедурами визначення якості тесту.

За процедурою оцінювання рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, було необхідно: визначити кількісні значення показників для всіх критеріїв готовності; на основі отриманих даних визначити рівні мотиваційного, змістового та процесуального компонентів готовності; вирахувати вихідні рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; застосовуючи медіанний критерій як статистичний метод обробки даних, підтвердити достовірність отриманих результатів. Результати кількісної і якісної обробки даних представлені окремо за мотиваційним, змістовим і процесуальним компонентами-критеріями готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового

оцінювання навчальних досягнень учнів та за рівнями означеної готовності: високим, достатнім, низьким, незадовільним.

Так, **мотиваційний компонент** готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів оцінювався за допомогою розробленої нами анкети (див. додат. Г), ефективність якої було перевірено за методикою Н. Антофій [9] та цілеспрямованого спостереження за проведенням уроків з дисциплін гуманітарного циклу.

Учителям гуманітарних дисциплін пропонувалося, застосовуючи шкалу семантичної диференціації (від 1 – найнижчого, до 10 – найвищого балу), визначити значущість запропонованих тверджень і, у вигляді есе, прокоментувати вплив оцінювальної діяльності на результати навчально-виховного процесу в школі. Такими твердженнями було запропоновано: оцінювання навчальних досягнень учнів є одним з головних механізмів організації та управління навчально-виховним процесом у школі; засобом підвищення якості шкільної освіти; методом мотивації учнів до навчання. Вчителі мали виявити рівень значущості кожного твердження, а також могли висловити власний погляд щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів з гуманітарних дисциплін (запитання 1 анкети). Анкета передбачала виявлення думки вчителів щодо професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін (запитання 2), рівня її впливу на результати навчально-виховного процесу в школі (запитання 3), залежності навчальних досягнень учнів від якості оцінювання результатів навчання (запитання 4) тощо. Учителям пропонувалось оцінити, наскільки тестове оцінювання навчальних досягнень учнів з гуманітарних дисциплін сприяє виявленню прогалин у їхніх знаннях, повторенню і систематизації матеріалу, формуванню вмінь самоконтролю тощо (запитання 5). Анкета дозволила виявити, як часто вчителі-гуманітарії застосовують тестове оцінювання навчальних досягнень учнів (запитання 6), чи вважають його об'єктивним засобом оцінювання (запитання 7). Крім того, вчителі мали визначити ступінь необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо

тестового оцінювання навчальних досягнень учнів з дисциплін гуманітарного циклу (запитання 8-9), зокрема знання дистракторів, за якими визначається якість тестових завдань, обізнаність із процедурою проведення тестування, вміння розробляти тестові завдання і визначати валідність тестів.

Результати анкетування показали, що більшість учителів гуманітарних дисциплін вважають, що оцінювання навчальних досягнень учнів є головним засобом мотивації учнів до навчання. На шкалі семантичної диференціації це відзначалось у межах від 8 до 10 балів. Вразила низька оцінка (від 2 до 5 балів) щодо ствердження, що оцінювання навчальних досягнень учнів є одним з головних механізмів організації та управління навчально-виховним процесом у школі. У своїх коментарях учителі гуманітарних дисциплін зазначали: «Головна функція оцінювання навчальних досягнень учнів – це мотивація до навчання. Саме мотивація дає можливість учню досягати якісних результатів у навчанні, все інше можна вважати другорядним» (учитель С. Мельтюхова); «... враховуючи те, що сьогодні в суспільстві наявна девальвація шкільної оцінки, вона не впливає на статусно-рольову поведінку школяра (непрестижно бути відмінником навчання), тому зусилля вчителів у сфері оцінювання марні» (учитель О. Скворцова).

Діагностування рівнів усвідомлення особистісної ролі вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів здійснювалося шляхом ранжування основних функцій (контрольної, діагностично-коригувальної, навчальної, стимулювально-мотиваційної, навчальної, виховної) за ступенем їх важливості, що дозволяло констатувати домінантність реалізації конкретних функцій оцінювання у професійній діяльності вчителів гуманітарних дисциплін. Переважна більшість респондентів підкреслювала значущість контрольної та виховної функцій оцінювання. Однак, надання їм абсолютної переваги стало причиною диспропорції в організації процесу навчання школярів. Виявлена тенденція усвідомлення оцінювання тільки як засобу контролювального та виховного впливу (до речі, досить часто цей вплив має негативну спрямованість оцінки-покарання) вказує на відсутність

системного бачення вчителями гуманітарних дисциплін функцій оцінювання та можливостей їх комплексної реалізації у процесі навчання школярів.

Опитування також показало, що більшість учителів гуманітарних дисциплін вважають, що результати навчальних досягнень учнів напряду не залежать від якості оцінювання результатів навчання, а здебільшого зумовлені такими чинниками, як особисті здібності учня, якість викладання матеріалу на уроці, зацікавленість у предметі вивчення та ін. На погляд переважної кількості респондентів, тестове оцінювання в межах гуманітарних дисциплін неефективне. Підтверджує цю позицію той факт, що більшість учителів при оцінюванні навчальних досягнень учнів з гуманітарних дисциплін застосовують тестування в «...окремих випадках», «...за вимогою керівництва», «...якщо є готові тести з дисципліни» та з інших причин. Деякі з респондентів зазначили, що тестування викликає стрес і негативно впливає на психіку учня.

Отже, кількісний та якісний аналіз результатів опитування дає підстави для висновку, що більшість учителів гуманітарних дисциплін виявляє байдуже ставлення до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Проявом цього є низький рівень усвідомлення ними сутності процесу оцінювання як самостійного структурного компонента педагогічної діяльності, особистісної та суспільної значущості ефективного реалізації оцінювання навчальних досягнень учнів, нестійкий ситуативний інтерес та відсутність прагнення оволодіти методикою оцінювання.

Кількісна перевага байдужого та пасивно-позитивного ставлення вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів виявлялася також під час цілеспрямованого спостереження за проведенням уроків. Учителі не звертають належної уваги на реалізацію цього етапу, уникають ситуації оцінювання. Відсутність стійкої внутрішньої професійно-педагогічної мотивації призводить до того, що під час оцінювальної діяльності вчителі копіюють та відтворюють стереотипні зразки оцінної діяльності.

На запитання «Які саме, на Ваш погляд, знання і вміння щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів Вам необхідно терміново удосконалити?» більшість респондентів зазначила: знання щодо створення дистракторів, від яких залежить якість тестових завдань, а також вміння самостійно розробляти тестові завдання. Це підтверджує наш прогноз, що вчителі гуманітарних дисциплін не надають перевагу тестовому оцінюванню навчальних досягнень учнів, бо не володіють технологією його застосування у навчально-виховному процесі.

Кількісні розрахунки рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним укомпонентом проводилися таким чином: від 41 до 50 балів – високий рівень, від 31 до 40 балів – достатній, від 16 до 30 балів – низький, від 5 до 15 балів – незадовільний.

Результати розрахунків (у %) щодо рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним компонентом подано в табл. 2.1.

Як свідчать дані табл. 2.1, високий рівень за першим показником «усвідомлення особистісної, професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі» було виявлено в 9% учителів гуманітарних дисциплін ЕГ і 7% КГ; для другого показника «усвідомлення особистої ролі вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів» – у 5% учителів ЕГ і 4% учителів КГ; для третього показника «усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів» – у 16% респондентів ЕГ та КГ.

Достатній рівень за першим показником мотиваційного компонента було виявлено у 21% учителів гуманітарних дисциплін ЕГ і 29% КГ, за другим – у 23% учителів ЕГ і 22% учителів КГ, за третім – у 29% учителів ЕГ і 30% учителів КГ.

Низький рівень за першим показником мотиваційного компонента було виявлено – у 43% учителів ЕГ і 39% учителів КГ, за другим – у 44% учителів ЕГ і 45% учителів КГ, за третім – у 43% учителів ЕГ і 41% учителів КГ.

Незадовільний рівень за першим показником мотиваційного компонента засвідчили 27% учителів ЕГ і 25% учителів КГ, за другим – 28% учителів ЕГ і 29% учителів КГ, за третім – 13% учителів ЕГ і 13% учителів КГ.

Таблиця 2.1

Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів (%) за показниками мотиваційного компонента

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Низький		Незадовільний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
– усвідомлення професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі	9	7	21	29	43	39	27	25
– усвідомлення особистої ролі вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів	5	4	23	22	44	45	28	29
– усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань, умінь та навичок щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів	16	16	29	30	43	41	12	13

Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним компонентом у цілому було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного кількісних значень кожного з визначених показників:

$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$

де B_c – кількісне значення високого рівня готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл за мотиваційним компонентом; B_1 – кількісне значення високого рівня за першим показником – «усвідомлення професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі»; B_2 – кількісне значення високого рівня за другим показником – «усвідомлення особистої ролі вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів»; B_3 – кількісне значення високого рівня за третім показником – «усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань, умінь та навичок щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів». Аналогічно було визначено кількісне значення для достатнього, низького та незадовільного рівнів мотиваційного компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл. Результати досягнення рівнів означеної готовності за мотиваційним компонентом учителів експериментальних та контрольних груп подані на рис. 2.1.

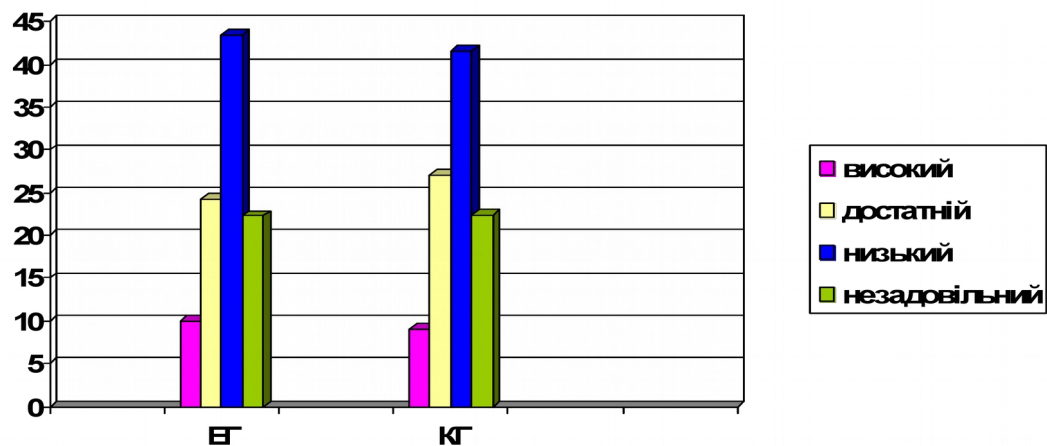


Рис. 2.1. Рівні сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним компонентом

З рис. 2.1 видно, що більшість учителів гуманітарних дисциплін (43,4% в ЕГ і 41,6% в КГ) мають низький рівень сформованості готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним компонентом. Високий рівень означеної готовності виявлено лише у 10% учителів ЕГ і у 9% учителів КГ; достатній – у 24,3% учителів ЕГ і 27% учителів КГ, незадовільний – у 22,3% учителів ЕГ і 22,4% учителів КГ.

Отже, комплекс діагностувальних заходів, проведених у межах констатувального експерименту, виявив загальний низький рівень мотиваційної готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Професійно-педагогічна спрямованість учителів на якість оцінювальної діяльності не має стійкого характеру. Слід також констатувати залежність показників сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним компонентом від загального рівня знань та умінь (з тестування) та досвіду практичної діяльності, що слугує підтвердженням єдності функціонування та формування всіх його складових. Результати тривалих спостережень навчального процесу в школі, дані констатувального експерименту дозволяють дійти висновку, що в процесі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних дисциплін відсутня цілеспрямована система заходів щодо формування їх мотиваційної готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Змістовий компонент готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів визначався за допомогою тестових завдань, що були підготовлені на базі проаналізованих вище

глосаріїв, а також індивідуальних завдань у вигляді портфоліо. Тестування проводилося засобами комп'ютерної діагностики, його ефективність була перевірена за методикою Н. Антофій [9]. Проведене діагностування дозволило визначити рівні термінологічної обізнаності вчителів гуманітарних дисциплін із базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів (перший показник змістового компонента); їхні знання нормативно-правових актів, що регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл (другий показник), а також обізнаність із процедурами визначення якості дидактичного тесту (третій показник) (додаток Б).

Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за показниками змістового компонента подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів (%) за показниками змістового компонента

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Низький		Незадовільний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
– термінологічна обізнаність із базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів	1,4	1,8	11	10	56	55	31	33
– знання нормативно-правових актів, що регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл	-	-	9	8	43	45	48	47
– обізнаність із процедурами	1	-	20	20	50	49	31	29

визначення якості дидактичного тесту								
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Як свідчать дані табл. 2.2, високий рівень був виявлений лише за першим і третім показниками змістового компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема – у 2% респондентів експериментальної і контрольної груп за показником «термінологічна обізнаність із базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів», та в у 1% вчителів ЕГ – за показником «обізнаність із процедурами визначення якості дидактичного тесту».

Достатній рівень зафіксований у 11% учителів ЕГ і 10% учителів КГ за першим показником змістового компонента, у 9% учителів ЕГ і 8% учителів КГ – за другим показником, та в 20% вчителів експериментальної і контрольної груп – за третім показником.

Низький рівень за першим показником змістового компонента готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів засвідчили 56% учителів ЕГ і 55% учителів КГ, за другим – 43% учителів ЕГ і 45% учителів КГ, за третім – 50% учителів ЕГ і 49% учителів КГ.

Незадовільний рівень за першим показником змістового компонента виявлений 31% учителів ЕГ і 33% учителів КГ, за другим – 48% учителів ЕГ і 47% учителів КГ, за третім – 31% учителів ЕГ і 29% учителів КГ.

Отже, повнота, глибина, гнучкість, узагальненість та міцність знань зумовлюють сформованість готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом. Кількісно-якісний аналіз результатів дослідження дає підстави дійти висновку про загальний низький рівень її сформованості.

Щодо термінологічної обізнаності із базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, зазначимо, що неправильні та

неповні відповіді на запитання тесту становлять 89% від загальної кількості. Визначення основних понять учителі гуманітарних дисциплін переважно здійснюють шляхом безсистемного переліку окремих неістотних ознак. Спостерігаємо невідповідність та взаємозамінність у визначенні основних термінів. Наприклад, типовими є відповіді: «Навчальні досягнення – це те, що учень досяг у навчанні» (69% загальної кількості респондентів); «Оцінювання – це перевірка знань дітей» (73%).

У вчителів гуманітарних дисциплін не сформовані на достатньому рівні знання об'єктів оцінювання: 11,9% з них об'єктами оцінювання вважають знання; 34,3% – знання та вміння; 3,8% респондентів об'єктами оцінювання називають чинники, що взагалі не свідчать про рівень навчальних досягнень учнів (наприклад, поведінка учня на уроці та під час перерви). Неповними й неусвідомленими в учителів гуманітарних дисциплін є знання форм і видів педагогічної оцінки. Під час оцінювання запропонованого варіанту тесту 95,2% респондентів скористались оцінкою-балом і тільки 4,8% – доповнили її письмовим оцінним судженням. Спостереження за діяльністю учителів під час проведення уроків та бесіди з ними дають підстави визначити причини превалювання бальної форми оцінювання: вчителі відчувають невпевненість у побудові та висловленні оцінних суджень, не можуть дібрати точні, вагомі аргументи для оцінки якості виконаної роботи, тому переважно не пояснюють причину поставленої оцінки.

Низький рівень знань нормативно-правових актів щодо організації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів зафіксований у більшості респондентів. Учителі гуманітарних дисциплін не обізнані щодо державної політики України з тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Міжнародні документи з тестового оцінювання вітчизняним учителям гуманітарних дисциплін майже невідомі.

Щодо обізнаності із процедурами визначення якості дидактичного тесту, то слід констатувати найгірші результати. Вчителі гуманітарних дисциплін не володіють методами визначення надійності, валідності,

об'єктивності, дискримінативності тестів, що забезпечують їхню успішну оцінювальну діяльність при тестуванні учнів.

Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом (так само, як і за мотиваційним) було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного кількісних значень кожного з його показників:

$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$

У цьому випадку B_c відображав кількісне значення високого рівня готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом; B_1 – кількісне значення високого рівня за першим показником змістового компонента – «термінологічна обізнаність із сутністю базових понять, що покладені в основу тестового оцінювання навчальних досягнень учнів»; B_2 – кількісне значення високого рівня за другим показником – «знання нормативно-правових актів, що регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл»; B_3 – кількісне значення високого рівня за третім показником – «обізнаність із процедурами визначення якості дидактичного тесту». Аналогічно визначалися кількісні значення для достатнього, низького та незадовільного рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл за змістовим компонентом. Результати досягнення рівнів означеної готовності вчителів експериментальних та контрольних груп подані на рис. 2.2.

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість учителів гуманітарних дисциплін (49,6% респондентів як експериментальної, так і контрольної груп) мали низький рівень сформованості готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом. Високий рівень означеної готовності виявлений лише в 0,8% учителів ЕГ і 0,6% учителів КГ; достатній – у 13,3%

учителів ЕГ і 12,6% учителів КГ, незадовільний – у 36,6% учителів ЕГ і 36,3% учителів КГ.

Отже, кількісний та якісний аналіз результатів підтверджує загальний низький рівень сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом. Такий стан проблеми в сучасному педагогічному досвіді зумовлює необхідність розробки комплексу методичних заходів, спрямованих на формування в процесі післядипломної освіти системи знань про сутність, значення, функції, цілі, об'єкти, критерії, норми, види й форми тестового оцінювання, а також про методику його реалізації.

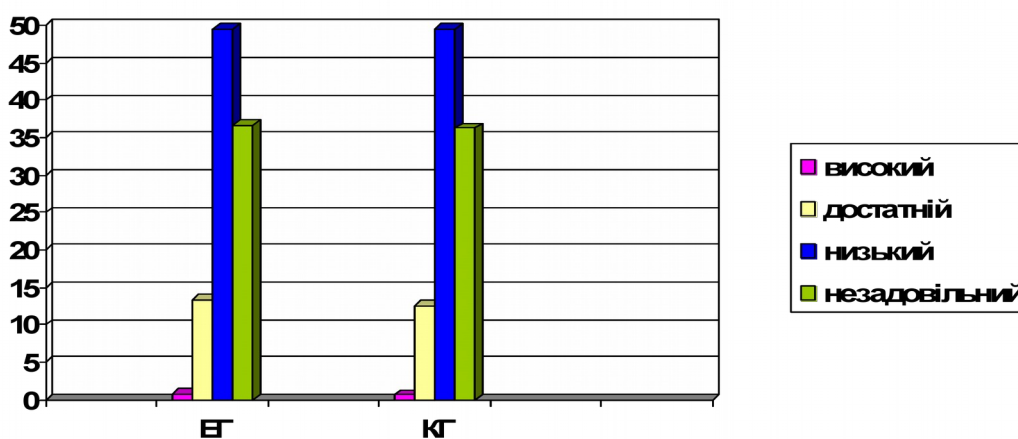


Рис. 2.2. Рівні сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом

Процесуальний компонент готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, так само, як і змістовий, діагностувався за допомогою тестових завдань (відкритого та закритого форматів) і портфолію, спрямованих на виявлення в учителів гуманітарних дисциплін умінь розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу (перший показник процесуального

компонента), вміннь складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій (другий показник), а також уміннь організовувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування (третій показник) (додаток Б).

Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за показниками процесуального компонента подано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів (%) за показниками процесуального компонента

Показники	Рівні							
	Високий		Достатній		Низький		Незадовільний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
– вміння розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу	1,2	1	11	10	56	55	32	34
– вміння складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій	-	-	4	4	49	45	47	51
– вміння організовувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування	0,9	1	16	15	51	49	32	35

Як свідчать дані табл. 2.3, високий рівень засвідчили 1,2% учителів ЕГ і 1% учителів КГ за першим показником процесуального компонента готовності; 0,9% учителів ЕГ і 1% учителів КГ – за її третім показником.

Щодо другого показника, то його високий рівень взагалі не був зафіксований.

Достатній рівень встановлено в 11% вчителів ЕГ і 10% вчителів КГ за першим показником процесуальної готовності; у 4% вчителів ЕГ та КГ – за другим показником; у 16% вчителів ЕГ і 15% вчителів КГ – за третім.

Переважає більшість учителів гуманітарних дисциплін засвідчила низький рівень готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за всіма показниками процесуального компонента, зокрема за першим показником – 56% учителів ЕГ і 55% учителів КГ; за другим показником – 49% учителів ЕГ і 45% учителів КГ; за третім показником – 51% учителів ЕГ і 49% учителів КГ.

Незадовільний рівень означеної готовності за першим показником процесуального компонента засвідчили 32% учителів ЕГ і 34% учителів КГ, за другим – 47% учителів ЕГ і 51% учителів КГ, за третім – 32% учителів ЕГ і 35% учителів КГ.

Аналіз результатів діагностування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за процесуальним компонентом також підтверджує загальну тенденцію низького рівня сформованості показників досліджуваної готовності.

Про недостатній рівень знань основних вимог щодо організації процесу оцінювання свідчить той факт, що більшість респондентів не вказують на необхідність об'єктивності оцінювання. Спостереження на уроках, бесіди з учителями та директорами шкіл, проведені в межах констатувального експерименту, підтверджують тенденцію до суб'єктивності в оцінюванні навчальних досягнень учнів. Досить поширеним явищем є стереотипи оцінювання, негативні настанови стосовно окремих учнів, «завищення» та «заниження» норм і вимог до результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Незважаючи на те, що знання загальних правил і рекомендацій щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів дає учителеві можливість проводити тестування компетентно, більшість з них не вміють його організувати у межах гуманітарних дисципліни, що викладають. Під час тестування вчителі не звертають уваги на підготовку аудиторії, методичного та технічного забезпечення для проведення тестового контролю; не обговорюють з учнями умови проведення тестування; критерії оцінки результатів тестування не відповідають тим, що були передбачені на етапі складання тесту; до початку тестування учнів не знайомлять з умовами його проведення. Вчителі гуманітарних дисциплін також не в змозі чітко визначати та обґрунтовувати наявні дефекти тестових завдань, процедурні порушення щодо проведення тестування тощо.

Більшість респондентів не усвідомлюють структурної складності процесу оцінювання, наприклад, розглядають його як акт повідомлення оцінки учневі. Найскладнішим діагностичним завданням стало визначення операційного складу тестового оцінювання, аналіз власної діяльності та діяльності інших учителів гуманітарних дисциплін з позиції структури, змісту та послідовності реалізації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за процесуальним компонентом також обчислювалося шляхом визначення середнього арифметичного кількісних значень кожного з визначених показників:

$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$

у цьому випадку B_c – кількісне значення високого рівня готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за процесуальним компонентом; B_1 – кількісне значення високого рівня за першим показником процесуального компонента – «вміння розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень

учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу»; B_2 – кількісне значення високого рівня за його другим показником – «вміння складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій»; B_3 – кількісне значення високого рівня за третім показником – «вміння організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування». Аналогічно визначалися кількісні значення для достатнього, низького та незадовільного рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл за процесуальним компонентом. Результати досягнення рівнів означеної готовності вчителів експериментальних та контрольних груп за процесуальним компонентом подано на рис. 2.3.

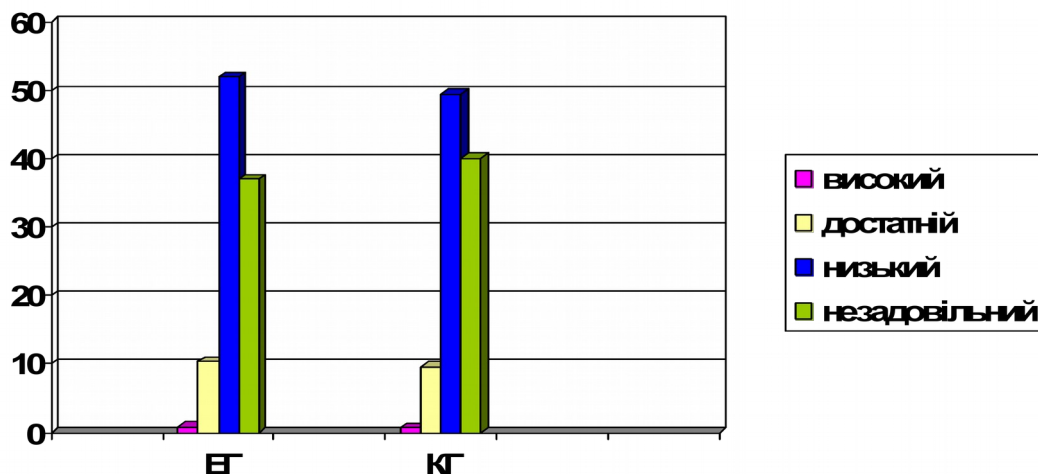


Рис. 2.3. Рівні сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за процесуальним компонентом

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість учителів гуманітарних дисциплін мали низький (52% учителів в ЕГ і 49,6% учителів у КГ) і незадовільний (37% учителів в ЕГ і 40,2% учителів у КГ) рівні процесуального компонента готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Достатній рівень виявлено в 10,3% учителів ЕГ і

9,6% учителів КГ. Високий – лише у 0,6% учителів ЕГ і 0,7% учителів КГ.

Отже, емпіричні дані констатувального етапу дослідження дають підстави дійти висновку, що причиною низького рівня сформованості готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за процесуальним компонентом є відсутність зв'язку між цілями, змістом, методами теоретичної та практичної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у системі післядипломної освіти.

Загальний рівень готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів було обчислено шляхом визначення середнього кількісних значень за кожним з визначених компонентів-критеріїв:

$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$

проте в цьому випадку B_c означав кількісне значення високого рівня готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; B_1 – кількісне значення високого рівня означеної готовності за мотиваційним компонентом, B_2 – кількісне значення високого рівня готовності за змістовим компонентом, B_3 – кількісне значення високого рівня готовності за процесуальним компонентом. Аналогічно були визначені кількісні значення для достатнього, низького та незадовільного рівнів. Результати діагностування рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів узагальнено в табл. 2.4.

Результати діагностування (див. табл. 2.4) дозволяють констатувати, що високий рівень готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів виявлений лише в 3,8% учителів ЕГ і 3,4% учителів КГ. Достатній рівень означеної готовності засвідчили 15,9% учителів ЕГ і 16,3% учителів КГ. На жаль, більшість учителів гуманітарних дисциплін (49,4% в ЕГ і 50,2% у КГ) мали низький рівень досліджуваної готовності, а 30,9% учителів ЕГ і 30,1% учителів КГ – її незадовільний рівень.

Таблиця 2.4

**Розподіл результатів констатувального етапу експерименту
щодо встановлення рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін
до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у
контрольних і експериментальних груп (%)**

Групи	Високий	Достатній	Низький	Незадовільний
ЕГ	3,8	15,9	49,4	30,9
КГ	3,4	16,3	50,2	30,1

Доведення відсутності статистично значущої різниці в рівнях готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів контрольних та експериментальних груп здійснювалося за медіанним критерієм для декількох вибірок різного розміру. Вибір зазначеного непараметричного статистичного критерію був зумовлений тим, що закон розподілу вибірових даних не був нормальним. Крім того, у вибірці мали місце дані, що різко відрізнялися від вибіркового середнього, тому вибіркова медіана була більш усталеною оцінкою центральної тенденції, ніж вибіркове середнє.

Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Microsoft Excel за допомогою практичного посібника [124]. Критичні значення статистичного критерія було знайдено за статистичними таблицями [50].

За отриманими на констатувальному етапі експерименту результатами діагностування, було сформовано три об'єднані вибірки (відповідно до трьох критеріїв). Для кожної з вибірок було обчислено медіану за формулою:

$$Md = X_{Md} + \frac{h\left(\frac{n}{2} - m_x^{\max}\right)}{m_m},$$

де $n = \sum_{i=1}^k n_i$ – загальна кількість респондентів, що брали участь в експерименті;

n_i – кількість респондентів i -тої групи;

k – кількість груп;

X_{Md} – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

h – ширина медіанного інтервалу;

m_x^{\max} – частота, що набута до початку медіанного інтервалу;

m_m – частота в медіанному інтервалі.

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i},$$

де L_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що спостерігається;

K_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що очікується,

$$K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n} \quad [124].$$

Розраховане значення медіанного критерія порівнювалося з критичним значенням розподілу $\chi_{табл}^2$, взятим з рівнем значимості 0,05 та ступенем свободи $(k-1)$.

Розрахунки показали: для результатів діагностування рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за першим компонентом-критерієм (мотиваційним) значення медіанного критерія – $\chi^2 = 0,48$; за другим компонентом-критерієм

(змістовим) – $\chi^2 = 0,28$; за третім компонентом-критерієм (процесуальним) – $\chi^2 = 0,98$. Оскільки $\chi^2_{табл} = 3,84$, то на рівні значущості $\alpha = 0,05$ різниця між результатами діагностування вчителів гуманітарних дисциплін контрольних та експериментальних груп не була статистично значущою, тобто на констатувальному етапі готовність учителів до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у контрольних і експериментальних групах була сформована на одному рівні.

2.2. Педагогічні умови підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах післядипломної освіти

Післядипломна освіта сьогодні є найбільш перспективним напрямом системи освіти дорослих, що дозволяє кожному педагогу зберігати і поновлювати свої знання та вміння, підтримувати належний рівень кваліфікації відповідно до сучасних вимог. Післядипломна освіта передбачає безперервне фахове вдосконалення педагогічних працівників на основі здобутої раніше освітньо-професійної підготовки і досвіду. Створюючи умови для безперервного і наступного навчання, післядипломна освіта включає: перепідготовку – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; спеціалізацію – підготовку до виконання окремих завдань та обов'язків в межах спеціальності; розширення профілю (підвищення кваліфікації) – підготовку до виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності; стажування – набуття досвіду виконання завдань і обов'язків певної спеціальності.

Заклади післядипломної освіти працюють за такими напрямками: навчальна і навчально-методична діяльність; інноваційна діяльність;

проектування регіональних науково-освітніх процесів; організація прогностичних досліджень; розробка науково-методичного забезпечення навчального процесу та атестація кадрів; науково-методичний консалтинг та експертиза освітніх проектів тощо.

Післядипломна освіта має відповідати сучасному рівню розвитку навчальних закладів, запитам персоналу на підставі гнучкої взаємодії з базовою освітою; урахувати зв'язок базової освіти вчителів з їхньою професійною діяльністю; забезпечувати гнучкий процес навчання, що відповідає інтересам кожного слухача та ін. Отже, післядипломна підготовка вчителів має певні особливості та заснована на таких принципах:

- урахування прагнень особистості до саморозвитку і самовдосконалення;
- урахування індивідуальних потреб і особливостей кожного вчителя, його життєвого досвіду, віку;
- вчителі мають бути активними суб'єктами навчання.

Реалізацію означених принципів післядипломної підготовки вчителів, її інтенсифікацію та ефективність забезпечують впровадженням новітніх педагогічних технологій, методик навчання тощо.

Особливості післядипломної освіти вчителів та специфіка досліджуваного феномена – готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів – зумовили необхідність визначення таких педагогічних умов, упровадження яких у процес післядипломної підготовки вчителів сприятиме підвищенню її ефективності щодо формування означеної готовності.

У науково-методичних джерелах педагогічні умови трактують як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості, групою людей [51, 220, 224, 228]. Вищезазначене положення дозволило сформулювати педагогічні умови підготовки вчителів

гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, а саме:

- забезпечення мотивації учителів гуманітарних дисциплін до ефективного тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;

- реалізація андрагогічних принципів навчання в процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів

- створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Розглянемо їх більш детально.

Слід зазначити, що саме забезпечення мотивації вчителів гуманітарних дисциплін до ефективного тестового оцінювання навчальних досягнень учнів є першоосною вирішення поставлених завдань. Засобами реалізації цієї педагогічної умови виступили: аналіз потреб учителів гуманітарних дисциплін до вдосконалення вмінь та навичок тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; проведення дискусій, круглих столів, спрямованих на усвідомлення вчителями гуманітарних дисциплін особистісної, професійної та соціальної значущості оцінювальної діяльності, а також її впливу на навчально-виховний процес.

Тому провідним завданням післядипломної підготовки вчителів було якісне оцінювання їхніх потреб у навчанні. Тільки тоді навчання вчителів у системі післядипломної освіти було доречним та ефективним; учасники були більш вмотивованими.

Підвищення ефективності навчання вчителів гуманітарних дисциплін в умовах післядипломної освіти безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних, найбільш адекватних навчальній темі методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу. При плануванні конкретних занять викладачі враховували, що будь-який метод навчання має тією чи тією мірою забезпечувати: активну участь учителів гуманітарних дисциплін у процесі навчання; встановлення зворотного зв'язку

в системі «викладач (тренер) – слухач (той, хто навчається)»; можливість застосовувати набуті знання і навички в реальній професійній діяльності; розвиток цільових навичок поведінки (самостійної творчої діяльності, роботи в малих групах); мотивацію вчителів гуманітарних дисциплін до підвищення ефективності своєї діяльності на заняттях і в реальних ситуаціях; можливість отримувати знання на груповому та індивідуальному рівнях.

У процесі навчання вчителів у системі післядипломної освіти використовували насамперед інтерактивні методи, що: розвивають у вчителів гуманітарних дисциплін бажання до творчої, продуктивної праці; спонукають до активних дій, досягнення успіхів і мотивують їхню поведінку; відпрацьовують моделі поведінки, необхідні для успішної професійної діяльності. Інтерактивні методи передбачали навчання в режимі діалогу, під час якого відбувалася взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей. Саме проведення дискусій, круглих столів, науково-практичних семінарів, конференцій, форумів, зміст яких був спрямований на усвідомлення вчителями гуманітарних дисциплін особистісної, професійної та соціальної значущості оцінювальної діяльності, а також її впливу на навчально-виховний процес, сприяв розвитку таких їхніх особистісних якостей, як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свій погляд, йти на компроміси та ін.

Викладач, який здійснював підготовку вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, мав чітко дотримуватися певних правил організації інтерактивного навчання:

- залучати в роботу (тією чи тією мірою) всіх вчителів гуманітарних дисциплін, які перебували в експериментальних групах;
- заохочувати активну участь учителів у процесі навчання;
- вчителі мали самостійно розробляти та виконувати правила роботи в малих групах;

– не залучати до інтерактивної роботи більше 30 осіб (адже тільки в такому випадку можлива продуктивна робота в малих групах).

Отже, для забезпечення мотивації вчителів гуманітарних дисциплін до ефективного тестового оцінювання навчальних досягнень учнів проводивсь аналіз їхніх потреб навчання в контексті тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, а також дискусії, круглі столи та застосувались інші засоби інтерактивного навчання, зміст яких впливав з необхідності усвідомлення значущості оцінювальної діяльності, її впливу на навчально-виховний процес.

Щодо другої педагогічної умови – реалізація андрагогічних принципів навчання в процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів – то слід зазначити, що саме андрагогічні принципи навчання визнані сучасними науковцями (Л. Горбунова, А. Гордієнко, А. Марон, Я. Петров, М. Скрипник, Л. Н. Фоменко та ін.) провідними в післядипломній освіті [7, 46, 52, 53, 86, 119, 141, 219, 257, 264].

Основними з них є такі: пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності; опори на досвід тих, хто навчається; індивідуалізація, системність, конкретність навчання; актуалізація результатів навчання; елективність навчання; розвиток освітніх потреб; усвідомленість навчання тощо. Більшість з цих принципів співзвучні із загальнопедагогічними принципами навчання, тому увага акцентувалася лише на головних питаннях, що характеризують ці принципи, а саме: в чому специфіка навчання дорослих, на що необхідно звернути увагу в процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів?

Розкриття специфіки навчання дорослих потребує з'ясування сутності поняття «дорослість». На погляд С. Змеєва, дорослою є людина, яка в житті поводить усвідомлено й відповідально, зайнята певною справою; має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема мислення й

емоційно-вольову сферу; володіє досить високим рівнем самосвідомості: усвідомлює себе все більш самостійною, самокерованою особистістю, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному, психологічному відношеннях, а також має важливу відмінність дорослої людини – наявність життєвого досвіду: побутового, професійного і соціального [86: 123].

Учені (А. Марон, І. Лорге, G. Darkenwald, S. Merriam та ін.) доводять, що з віком деякі фізіологічні функції людського організму, пов'язані з процесом навчання, трохи слабшають: знижуються зір, слух, погіршуються пам'ять, швидкість і гнучкість мислення, уповільнюється швидкість реакції. Однак, ці негативні явища виникають після п'ятдесяти років. Проте виникають також позитивні якості, що сприяють навчанню: життєвий досвід, обґрунтованість, раціональність умовиводів, схильність до аналізу та ін. [141].

Проведені американськими психологами (І. Лордж та ін.) експерименти показали, що в тих випадках, коли при навчанні необхідна глибина розуміння, осмислення, здатність спостерігати, робити висновки, дорослим це вдається краще, ніж молодим. Щоправда, дорослі зазвичай програють молодим у швидкості засвоєння матеріалу та у швидкості виконання навчальних завдань, але це не свідчить про нездатність дорослих до навчання [271: 157]. Учені (Л. Ітельсон, А. Вербицький, А. Кнох, Я. Петрова, Л. Фоменко та ін.) відзначають наявність у людини рухливих здібностей, що знаходяться у стадії формування, і застиглих, сформованих інтелектуальних здібностей. Рухливі здібності здебільшого розглядають як ті, що здатні пристосовуватися до вирішення будь-яких завдань. Вони майже не залежать від досвіду, впливу культури, пов'язані з нейрофізіологічними структурами людини. Ці здібності з віком слабшають. Сформовані здібності, навпаки, містять у собі уміння, набуті людиною в результаті навчання, життєвого досвіду, впливу культури, цивілізації, а саме: словесне спілкування, арифметичні навички, індуктивне мислення. З віком вони не слабшають, а посилюються [46].

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців (Ю. Кулюткін, А. Хуберман, Е. Степанова та ін.) також доведено, що здібності до навчання дорослих людей від 20 до 60 років істотно не змінюються. У людей розумової праці ці здібності зберігаються довше. Різні психофізіологічні функції стають усе більш взаємозалежними, інтегрованими в деякий цілісний ансамбль, що дозволяє людині компенсувати недоліки в розвитку однієї функції (наприклад, пам'яті) за рахунок розвитку іншої (наприклад, мислення). Мислення дорослих, як відзначає Е. Степанова, відрізняється більш гнучкими переходами у взаємозв'язках образних, логічних і діючих компонентів [119: 21, 175: 32, 229: 66].

Розкриваючи основні потреби особистості, А. Маслоу відзначав, що «потреба в знаннях... інтегрована зі страхом перед знаннями, з тривогою, потребою в небезпеці й впевненості». У процесі навчання, на думку автора, відбувається «діалектична взаємодія прагнення вперед і руху назад, що одночасно є битвою між страхом і мужністю» [272: 67].

Тому викладачі, навчаючи дорослих, зважали на те, що труднощі дорослої людини в навчанні мають психологічний характер і природу. Прагнучи до життєво необхідної мети, дорослі жадають її досягти, внести певні позитивні зміни у своє життя, роботу, соціальний стан. Але з іншого боку, в них виникає страх перед узяттю на себе відповідальністю за навчання: звичка до стабільного, сталого стану речей вступає у протиріччя з неминучими змінами, що відбуваються під час їхнього навчання. Дорослих непокоять сумніви у своїх здібностях до навчання, страх, що будуть виявлені їхня неграмотність, невміння вчитися, неминуче порівняння їх з іншими може виявитися не на їхню користь. Кожен із власного досвіду знає, що дорослій людині не подобається погано виглядати в очах інших. У деяких дорослих людей сама ідея повернення в шкільні стіни, до шкільних парт, дошки викликає почуття дискомфорту. Усе це значно впливає на процес навчання дорослих людей і враховувалося при організації навчання вчителів гуманітарних дисциплін.

Оскільки розподіл учителів на експериментальні та контрольні групи відбувався на засадах добровільності, то можна стверджувати, що вчителі гуманітарних дисциплін, які були включені до експериментальних груп і навчалися за програмою розробленого елективного курсу, усвідомлювали себе більш самостійною, самокерованою особистістю; мали той запас життєвого досвіду, що став важливим джерелом навчання їх самих та їхніх колег; їхня готовність до навчання (мотивація) була визначена прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєвоважливі проблеми і досягти конкретної мети; вони прагнули до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; їхня навчальна діяльність значною мірою була зумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Щодо третьої педагогічної умови – створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, то в складі такого банку доцільно виокремити певні блоки, а саме: інформаційно-методичного супроводу, інструментально-методичного забезпечення тестування, моніторингу якості освіти.

Інформаційно-методичний супровід забезпечувала програма елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів при вивченні дисциплін гуманітарного циклу» (додаток Ж), метою якого була підготовка вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання учнів. Відповідно до змісту програми був розроблений робочий зошит для вчителів гуманітарних дисциплін, а також презентації у програмі PowerPoint (додаток Д).

У блоці інструментально-методичного забезпечення тестування були систематизовані матеріали, що безпосередньо використовували на заняттях з учителями гуманітарних дисциплін, зокрема різні методики валідизації тестів, виявлення дефектів тестових завдань, опис форматів тестових завдань,

зразки бланків для відповідей, комп'ютерні програми з тестування та ін. (див. додатки Д, Е).

Для забезпечення моніторингу якості освіти була розроблена система, що дозволяла забезпечувати постійний контроль за навчальним процесом і мала на меті: виявляти, чи відповідає він бажаному результату або першопрогнозам; проводити збір інформації для вивчення поглядів учителів щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у школі.

Реалізація вищезазначених педагогічних умов була спрямована на підвищення ефективності підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти, результат якої вбачаємо в готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

2.3. Експериментальна методика підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах післядипломної освіти

Подальша експериментальна робота була спрямована на виявлення стану підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах післядипломної освіти. Проведений аналіз означеної підготовки показав, що для її забезпечення Українським центром оцінювання якості освіти розроблено й запроваджено програми навчання відповідальних за пункт тестування та їх заступників, а також підготовки старших інструкторів та інструкторів, залучених до проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Згідно з програмою навчання відповідальних за пункт тестування та їх заступників (передбачає 8 аудиторних год.), учителі отримують теоретичну підготовку із загальних питань проведення зовнішнього незалежного тестування: знайомляться з основними поняттями організації ЗНО (1 год.), технологічною картою відповідального за пункт тестування (1 год.). В межах практичної підготовки,

передбаченою програмою, проводиться семінар «Позаштатні ситуації та їх вирішення» (1 год.), а також практичне заняття «Дії відповідального за пункт тестування в день тестування» (2 год.). На останньому занятті (1 год.) підводяться підсумки навчання, вчителі отримують сертифікати.

Згідно з програмою підготовки старших інструкторів та інструкторів, залучених до проведення зовнішнього незалежного тестування (програма також передбачає аудиторних 8 год.), учителі знайомляться із: становленням та розвитком зовнішнього незалежного тестування; міжнародною практикою проведення тестувань; використанням тестових технологій у національній педагогічній практиці; системою зовнішнього незалежного оцінювання; його нормативно-правовим забезпеченням; психолого-педагогічними аспектами його організації та проведення, отримують методичні поради щодо підготовки до нього. Програмою передбачений відповідний тренінг і сертифікація слухачів.

Одеським регіональним центром оцінювання якості освіти розроблено й запроваджено навчальний план курсу з підготовки тренерів, які проводять навчання фахівців, залучених до проведення зовнішнього незалежного оцінювання, що охоплював 14 аудиторних годин. Курс передбачає три змістових модулі: «Зовнішнє незалежне оцінювання: становлення та розвиток», «Система зовнішнього незалежного оцінювання», «Тренінг».

В межах першого змістового модуля (2 аудиторних години), вчителі не тільки знайомляться із загальними поняттями, міжнародною практикою і досвідом проведення тестування, використанням тестових технологій, але й розробляють власні моделі проведення оцінювання навчальних досягнень учнів середніх начальних закладів. В межах другого змістового модулю (6 аудиторних годин), крім ознайомлення із нормативно-правовим забезпеченням зовнішнього незалежного тестування, його організацією та проведенням, методичними рекомендаціями щодо цього, вчителі проводять аналіз результатів зовнішнього незалежного оцінювання попередніх років проведення (з української мови, історії України, математики). Що найбільш

важливо, слухачі знайомляться з особливостями підготовки вчителів та учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, основними процедурами його проведення, а також розробляють поради учням щодо підготовки до нього, обговорюють пропозиції щодо вдосконалення його організаційно-методичного забезпечення. Позитивно вирізняє цей курс від попередніх широке застосування інтерактивних методів навчання в межах третього змістового модуля (5 аудиторних години). Слухачі приймають участь у ділових іграх «Організація роботи відповідального за пункт тестування», «Організація роботи інструкторів та старших інструкторів в аудиторіях пунктів тестування» та тренінгу з моделювання позаштатних ситуацій під час проведення ЗНО. Наприкінці вивчення курсу слухачі проходять сертифікацію (1 год.).

В інститутах післядипломної педагогічної освіти запроваджуються спеціальні курси для керівників закладів освіти, наприклад «Інноваційний менеджмент», «Сучасна методологія управління освітою», що знайомлять із педагогічними інноваціями в галузі освіти, технологіями їх застосування й підтримки. Наприклад, у Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти впроваджено «Курс післядипломної підготовки для керівників закладів освіти», що передбачає 36 аудиторних годин, серед яких 24 години лекційних, 5 - практичних та 7 – семінарських занять. Такий курс охоплює три змістових модулі, а саме: «Сучасні технології оцінювання якості освіти», «Система зовнішнього незалежного тестування в Україні», «Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування». Слід зазначити, що навчальні питання, які розглядаються в межах перших двох модулів, мають багато спільного з курсами, описаними вище. Проте третій модуль розкриває специфіку тестів як інструменту вимірювання навчальних досягнень учнів з різних предметів: української мови та літератури, історії України, іноземних мов, біології, хімії, географії, математики та фізики тощо. Програмою означеного курсу передбачений також семінар «Проблеми впровадження ЗНО та шляхи їх вирішення», що

набуває особливого значення для підготовки вчителів-гуманітаріїв, оскільки крім загальних ключових питань, пов'язаних із відокремленням державної підсумкової атестації за загальну середню освіту від тестування абітурієнтів для вступу до ВНЗ, доцільністю включення певних предметів до ЗНО і надання окремим з них статусу обов'язкових, мовами тестування, використанням результатів ЗНО випускників для моніторингу якості освіти та визначення рейтингу навчальних закладів, учителів, районів і регіонів та інших питань, розглядаються також проблеми доцільності використання інтегрованих тестів з гуманітарних дисциплін (що містять субтести з різних гуманітарних предметів), використання завдань із розгорнутою формою відповіді в тестах ЗНО, що потребують залучення до перевірки вчителів-гуманітаріїв.

Курсова підготовка вчителів гуманітарних дисциплін, що здійснюється в Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського, представлена модулем «Сучасні технології оцінювання якості освіти», і передбачає різну за обсягом (від 2 до 4) навчальних годин, різний розподіл за практичними й лекційними заняттями залежно від навчального предмета, що підлягає ЗНО.

Проведений аналіз дозволив дійти висновку, що запроваджених у післядипломній освіті курсів недостатньо для формування готовності вчителів гуманітарного профілю до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, адже ці курси ніяк не враховують специфіку оцінювання навчальних досягнень учнів саме з гуманітарних дисциплін. Такий висновок підтверджений результатами констатувального етапу дослідження, що зумовило необхідність упровадження додаткових дидактичних заходів щодо цього. Таким заходом у дослідженні став спеціально розроблений елективний курс «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу», що органічно доповнив загальну післядипломну підготовку вчителів-гуманітаріїв.

Елективний курс був розроблений із урахуванням науково-теоретичних засад підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів і запроваджений на формувальному етапі дослідження в експериментальних групах учителів. Зауважимо, що в науково-довідковій літературі елективний курс визначають як курс вільного вибору учня (студента, слухача), що дозволяє йому формувати зміст власної освіти залежно від інтересів, здібностей, подальших життєвих планів [221, 222, 229].

Для підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті і формування їхньої готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів був обраний саме елективний курс, оскільки:

– вчителі гуманітарних дисциплін, що навчалися, вже мали базову професійну освіту і досвід роботи в школі; вони постійно зайняті вирішенням конкретних, життєво важливих цілей, пов'язаних з виконанням професійних і соціальних ролей чи вдосконаленням особистості, плануванням кар'єри з урахуванням просторово-часових, політичних, побутових, соціально-економічних та інших факторів;

– у них небагато вільного часу, щоб витратити його на навчання, яке не дає можливості одразу запроваджувати його результати в практичну діяльність;

– їм необхідна певна свобода при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця навчання й оцінки результатів.

На наш погляд, розробка та запровадження елективного курсу в процес післядипломної освіти, дозволив цілеспрямовано впливати на формування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, підвищити її рівень.

На погляд науковців (У. Альошкіна, Л. Зав'ялова, Л. Ліпова, Е. Ранацевш та ін.), під час розробки і впровадження елективних курсів слід дотримуватися певних вимог та принципів: надлишковості (курсів (модулів) повинно бути багато), короткотерміновості (6–18 год.), оригінальності змісту,

нестандартності (авторський виклад матеріалу) та ін. Елективний курс повинен закінчуватися певним результатом (проектом, рекомендаціями тощо), а розробник – мати не лише теоретичний, але й практичний досвід щодо вивчення (аналізу) досліджуваного предмета [223, 224, 226]. Вчені також рекомендують при проектуванні програм елективних курсів звертати увагу: а) на якому змістовому матеріалі і через які форми роботи можна найбільш повно реалізувати навчальні цілі; б) чим зміст елективних курсів відрізнятиметься від базових курсів (виключити дублювання); в) якими навчальними і допоміжними матеріалами забезпечений цей курс (в бібліотеці, Інтернеті, методичному кабінеті та ін.); г) які види діяльності можливі в роботі з його змістом; д) яка доля самостійності того, хто навчається, в чому він може проявити ініціативу; е) які критерії дозволяють оцінити успіхи у вивченні даного курсу; ж) чим завершується його вивчення, передбачувана форма звітності [224, 227].

Оскільки повний зміст розробленої навчальної програми елективного курсу з підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів подано в додатку Ж, то прокоментуємо лише її основні структурні елементи.

Так, актуальність програми визначалася концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та іншими нормативно-правовими документами, зокрема Указами Президента України, Постановами Кабінету Міністрів України, Наказами Міністерства освіти і науки України та ін., реалізація яких спрямована на забезпечення якості шкільної освіти. Також було враховано, що специфіка розвитку сучасних освітніх закладів, зокрема загальноосвітніх, вимагає нової інтерпретації принципів та положень щодо підготовки вчителів до проведення тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Виходячи з вищезазначеного, було визначено мету елективного курсу – формування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового

оцінювання навчальних досягнень учнів. У контексті цієї мети реалізовувалися такі навчальні завдання:

– розвиток у вчителів гуманітарних дисциплін мотивації до якісного оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема усвідомлення ними особистісної, професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності, її впливу на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі;

– сприяння усвідомленому ставленню до участі в проведенні зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх шкіл;

– систематизація та розширення знань учителів гуманітарних дисциплін щодо термінологічної обізнаності із сутністю базових понять у галузі тестології та педагогічного вимірювання, процедур визначення якості тесту, нормативно-правових актів (постанов, положень, вимог, правил і т. ін.) щодо організації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;

– формування вмінь розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу;

– формування вмінь складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій; визначати якість тесту; організовувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до загальних вимог тестування та специфіки дисципліни, що викладається.

Елективний курс «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу» передбачав такі самостійні модулі:

1. Соціально-психологічний та педагогічний контекст тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

2. Технологія розробки тестових завдань.

3. Діагностика якості тесту та процедури шкалювання рівнів навчальних досягнень учнів.

4. Основи адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання в пункті тестування.

Загальна кількість годин, що відводилися на вивчення елективного курсу склала 60 годин, з них на самостійну роботу вчителів відводилося 22 години. Аудиторні заняття були розподілені між модулями таким чином: I модуль – 12 год., II модуль – 10 год., III модуль – 8 год., IV модуль – 8 год.

Щодо матеріальних ресурсів, то обов'язковою була наявність мультимедійного проектору, інтерактивної дошки, флєпчарту, фломастерів, паперу формату А4. Слухачі мали при собі програму та навчальний план з дисципліни, у межах якої розробляли тести щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, підручники, за якими навчаються школярі за певною гуманітарною дисципліною, а також олівці, гумові ластики, маркери.

Навчальний процес з формування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів був спрямований на якісне опанування ними змісту елективного курсу, що потребувало проведення аудиторних занять і обов'язкової самостійної роботи. На аудиторних заняттях проводилися лекції-презентації та практичні заняття, зокрема за такими формами, як: портфоліо, ігрове моделювання, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра та ін. Для самостійної роботи слухачів був підготовлений спеціальний робочий зошит, в якому пропонувалися різні вправи, зокрема на аналіз конкретних ситуацій щодо організації та проведення тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу.

Реалізація елективного курсу здійснювалася в п'ять етапів, а саме: докурсовий, інформаційно-аналітичний, діяльнісно-проектувальний, експертно-оцінювальний і репродуктивно-адаптивний. Презентуємо проведену на цих етапах роботу більш детально.

Так, на першому – докурсовому – етапі, на практичному занятті «Вступ до курсу», був проведений тренінг з визначення навчальних потреб учителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, а також узгодження їхніх навчальних інтересів та оптимізації складу навчальних груп.

Перед початком навчання, шляхом анкетування, тестування, аналізу документів та співбесід, визначалися навчальні потреби вчителів гуманітарних дисциплін та рівень їхньої готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Для цього пропонувалося пройти вхідне тестування, виконання якого було обов'язковим для всіх учасників експерименту. Наприкінці вхідного тестування викладач унаочнював ключі тесту і пропонував учителям вирахувати власні результати. Технологія діагностування початкового рівня готовності була організована за допомогою зіставлення адекватності тезаумента (віддзеркалення у свідомості індивідуума призначеного йому особистісного тезауруса, що складають на цей момент знання, вміння та навички і активно використовуються ним у відповідній предметній діяльності) вчителів гуманітарних дисциплін зі спеціально розробленим особистісним тезаурусом. У контексті нашого дослідження, це логічно замкнена підмножина наукового тезауруса з тестології, дидактичного тестування, педагогічного оцінювання та вимірювання, призначена для засвоєння вчителем гуманітарних дисциплін і спрямована на його успішне орієнтування і функціонування у галузі загальної освіти.

Зауважимо, що традиційно кінцевий стан знань визначений нормами державного освітнього стандарту, але для дорослої людини із вже сформованими оцінними судженнями така вимога не є визначальною. Тому враховувались особистісні бажання вчителів гуманітарних дисциплін щодо спектра тем (модулів) дисциплін, призначених конкретно для них. Крім того, вчителям надавали можливість самим обирати рівень кінцевих здобутків за кожним з обраних модулів.

У зв'язку з цим, після завершення індивідуальної роботи вчителів гуманітарних дисциплін з визначення власних навчальних потреб щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, їм була запропонована робота в групах, де обговорювалися програми усіх модулів, за необхідністю – вносилися певні корективи з організаційних питань. У процесі таких

обговорень учителів гуманітарних дисциплін складала особисту програму навчання. У разі низького рівня готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів їм рекомендувалося пройти весь курс.

Зазначимо, що індивідуально-освітня програма виконує функцію оптимізації, котра може бути представлена у двох варіантах: ресурсна оптимізація (тобто мінімізація витрат на процес навчання при заданому початковому і кінцевому стані знань у того, хто навчається) і результативна оптимізація (максимізація кінцевих знань при заданих обмеженнях за часом і ресурсами). Учителям гуманітарних дисциплін необхідно було обрати одну з них, тобто самостійно обрати шлях проходження програми. У першому випадку – це вільний вибір часу, засобів, форм, способів вивчення програми елективного курсу, у другому – жорстка регламентація їхньої навчальної діяльності. Були окреслені певні обмежувальні умови, серед яких виділялися технічні (спеціальне навчальне обладнання, навчально-методична література, інформаційно-технічні ресурси та ін.), часові (здавалися межами можливого навчального часу на добу, тиждень, місяць і визначалися індивідуально для кожного з вчителів гуманітарних дисциплін) і менеджерські (визначалися компетентністю адміністрації, викладацького і навчально-допоміжного персоналу) ресурси.

За таких умов доцільною була технологія корпоративного навчання (навчання в малих і великих групах), що передбачала постійне поєднання аудиторних занять з практичною роботою і реалізовувала інтереси вчителів гуманітарних дисциплін.

Метою другого – інформаційно-аналітичного – етапу було вивчення соціальних, психологічних та педагогічних проблем, що виникали в учителів у процесі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Для реалізації вищезазначеної мети навчальна діяльність вчителів гуманітарних дисциплін у межах I-го модуля була спрямована на:

- уточнення ними власних уявлень щодо професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності, її впливу на навчально-виховний процес у школі;

- систематизацію інформації та здійснення порівняльного аналізу підходів, принципів, технологій, методів, форм тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;

- усвідомлення сутності базових понять тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема: тест, процедура оцінювання, об'єкт оцінювання, метод, зміст, інструментарій, процедура тестового оцінювання навчальних досягнень учнів тощо;

- вивчення основних компонентів технологічного циклу дидактичного тестування;

- опанування техніки кореляції навчальних цілей та змісту гуманітарної дисципліни;

- розвиток умінь розробляти матрицю поля навчальних елементів гуманітарної дисципліни, що вимірюються в процесі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;

- удосконалення навичок побудови структурної схеми поля навчальних елементів, а також визначення групи навчальних елементів, що мають схожі смислові ознаки та ін.

Так, на лекції-презентації з теми «Сучасні тенденції розвитку технологій, методів та форм оцінювання навчальних досягнень учнів» вчителі гуманітарних дисциплін були ознайомлені з різноманітними наявними у вітчизняній та зарубіжній практиці технологіями, методами та формами оцінювання навчальних досягнень учнів. Акцент було зроблено на ствердженнях науковців (І. Булах, О. Киричука, П. Клайна, Ю. Нехаєнко, М. Пак, В. Роменця, А. Симонова, В. Хубулашвілі, П. Уханя, В. Циделко, Н. Яремчук та ін.), що діагностування – це така дослідницька операція, яка дозволяє виявляти, вимірювати і фіксувати стан педагогічного явища, що є предметом перетворення в шкільній практиці.

Ураховуючи те, що саме навчальні досягнення учнів стають предметом перетворення в процесі навчання в школі, вчителям було запропоновано проаналізувати методи діагностування залежних і незалежних змінних щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, а також позитивні і негативні риси тестової форми перевірки знань (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Провідні методи діагностування залежних і незалежних змінних щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у школі

Методи діагностування незалежних змінних:	Методи діагностування залежних змінних:
- хронометраж,	- бесіда,
- спостереження,	- спостереження,
- експертна оцінка,	- інтерв'ю,
- рейтинг,	- рефлексія,
- ранжування,	- аналіз документів та продуктів діяльності,
- параметричний понятійний опис,	- соціометрія,
- порівняльна характеристика,	- опитування,
- статистичний аналіз;	- анкетування,
- фотографія робочого часу та ін.	- тестування,
	- педагогічний консиліум,
	- експертиза.

За результатами аналізу було виявлено, що вчителі тестування відносять тестування до методів діагностування залежних змін, якими є навчальні досягнення учнів у школі. У процесі проведеного мозкового штурму і подальшої дискусії обговорювалися переваги тестування. Зокрема, вчителі гуманітарних дисциплін мали усвідомити високу об'єктивність процесу вимірювання та інтерпретації результатів навчання; можливість забезпечення стандартизації умов виміру; прийнятний рівень надійності

(коефіцієнт якої може досягати 0,9); необхідність забезпечення валідності виміру, передусім – валідності змісту; незначні витрати часу у великих групах учнів; незначний рівень впливу суб'єктивних чинників під час вимірів; полегшення процесу інтеграції системи освіти в європейську, сприяння мобільності учнів, освітян, фахівців усіх профілів; легкість забезпечення тривалого збереження результатів вимірів і автоматизації їх обробки тощо. Щодо негативних рис, то зверталась увага на необхідність ґрунтовної зміни психології виховання і навчання, перехід до вищого рівня змагань та індивідуалізму; заміну підручників, розрахованих на усне опитування, новими, орієнтованими на тестові форми перевірки; необхідність подолання опору й упереджень прихильників старих методів педагогічних вимірювань. Домінувала позиція, що тестування потребує значної витрати часу на первинну підготовку матеріалів для проведення вимірів. Висловлювалася думка, що мала кількість фахівців з тестування сповільнює процес переходу на сучасне тестування в школах (на наш погляд, негативні наслідки «силового і раптового» запровадження тестування учнів у 1993-1994 рр. утримують освітян від активних дій щодо запровадження тестового оцінювання навчальних досягнень учнів).

Після лекції-презентації проводилося практичне заняття з теми «Соціально-психологічні та педагогічні передумови запровадження тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у школі». Заняття було організовано у формі ділової гри «Педагогічна рада школи вирішила ...». Головною метою цього заняття було мотивування вчителів гуманітарних дисциплін до свідомого використання тестів у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів та визначення стратегій і перспектив розвитку методів оцінювання якості шкільної освіти. Учасники ділової гри були розподілені за такими рольовими позиціями: адміністрація школи (директор, заступник директора, завідувачі методичних об'єднань), педагогічний колектив, батьки, учні, експерти з тестування, науковці, представники обласного (районного, міського) управління освіти і науки. За сценарієм гри, «директор» пропонував

обговорити шляхи удосконалення системи тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у школі. У дискусії йшлося про головну роль вчителя у цьому процесі. Зазначалося, що професіоналізм учителя на сучасному етапі розвитку шкільної освіти безпосередньо залежить від рівня його готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема від рівня вмотивованості, обізнаності зі змістовими та процесуальними складовими тестування. Особлива увага зверталася на соціальну та корпоративну відповідальність учителів.

Учителі-«експерти» зазначали, що, задовольняючи освітні потреби особи та потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях, держава повинна контролювати результати освітньої діяльності всіх її учасників на всіх етапах. Іншими словами, надаючи однакові можливості всім членам суспільства здобувати освіту, суспільство повинно мати гарантію використання цих можливостей. Реалізація таких гарантій заснована на використанні державою системи стандартів освіти як нормативної бази функціонування системи освіти в цілому.

«Науковці», у свою чергу, доводили переваги тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, обґрунтовували психологічні, педагогічні та інші аспекти цього процесу. Враховуючи тезу про випереджальний характер освіти, пропонувалися рекомендації щодо вдосконалення та реформування системи освіти з урахуванням реалій глобалізації, інтеграції, децентралізації, демократизації, побудови громадянського суспільства в Україні тощо.

«Учні» намагалися довести, що саме тестове оцінювання їхніх навчальних досягнень гарантує зменшення суб'єктивного впливу на цей процес.

На підсумковому етапі ділової гри був проведений мозковий штурм з визначення головних пріоритетів щодо активного впровадження в загальноосвітніх закладах тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Надалі в формі кейс-стаді проводилося практичне заняття «Аналіз сильних і слабких боків, можливостей і небезпек тестового оцінювання

навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл». Був застосований метод SWOT-аналізу. На початку заняття вчителі гуманітарних дисциплін були ознайомлені зі складовими SWOT-аналізу:

S (Strength) – оцінка сильних боків, що формують переваги;

W (Weaknesses) – оцінка слабких боків, що чинять перепони для розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл;

O (Opportunities) – оцінка можливостей – урахування чинників, що за певних умов можуть стати сильними боками розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл;

T (Threats) – оцінка небезпек – урахування чинників, що в перспективі можуть стати слабкими боками у розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл.

Пояснювалося, що SWOT-аналіз необхідно проводити на основі статистичних даних про стан тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, а не на суб'єктивному ставленні певної особи або групи осіб до ситуації.

Упродовж заняття вчителі працювали в робочих групах і мали виконати такі завдання:

– порівняти соціально-психологічні та педагогічні можливості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл з іншими видами оцінювання;

– на основі запропонованих даних проаналізувати фактичний стан тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл в Одеській області, доповнити аналіз тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл в аспекті виконання Закону України «Про освіту»;

– за результатами SWOT-аналізу розробити напрями розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у конкретній загальноосвітній школі, районі, місті Одеської області.

Далі, за результатами обговорення та аналізу первинних статистичних

даних щодо проблем тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, викладачі мали заповнити відповідні таблиці (табл. 2.6-2.11):

У таблиці 2.6 учасники SWOT-аналізу фіксували наявність та ризики проблем запровадження тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл.

Таблиця 2.6

SWOT-аналіз проблем запровадження тестового

оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл

Сильні сторони	Слабкі сторони	Сприятливі можливості	Потенційні загрози
Аналіз змістової сфери навчання	Неадекватність шкал і показників	Можливість системного моніторингу	Перехід до тестового оцінювання як до єдиного показника системного моніторингу
Аналіз когнітивної сфери навчання	Ймовірнісний характер висновків	Урахування змістового аспекту в доопрацюванні освітніх стандартів і навчальних програм	Відмова від творчої діяльності на користь механічного запам'ятовування

В таблицю 2.7 учителі вносили варіанти стратегій розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах.

Таблиця 2.7

Оцінювання можливостей стратегій розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах

	Варіанти стратегії
--	--------------------

Можливості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах (за результатами <i>SWOT</i> -аналізу)	стратегія А (тотальне тестування)	стратегія В (тестування як один з видів оцінювання)	стратегія
	оцінка привабливості чинника*	оцінка привабливості чинника *	оцінка привабливості чинника *
<u>Внутрішні</u>			
1. Аналіз змістової сфери навчання предметів	7	8	...
2. Аналіз когнітивної сфери навчання	8	9	...
<u>Зовнішні</u>			
1. Можливість системного моніторингу	9	8	...
2. Урахування змістовного аспекту в доопрацюванні освітніх стандартів і навчальних програм	8	9	...
Загальна привабливість (усього балів)	32	34	...

Загрози реалізації стратегій розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах оцінювалися під час роботи вчителів із таблицею 2.8.

Таблиця 2.8

Оцінка загроз реалізації стратегій розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах

	Варіанти стратегії
--	---------------------------

Загрози для тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах (за результатами <i>SWOT</i> -аналізу)	стратегія А (тотальне тестування)	стратегія В (тестування як один з видів оцінювання)	стратегія
	оцінка загрози чинника *	оцінка загрози чинника *	оцінка загрози чинника *
<u>Внутрішні</u>			
1. Неадекватність шкал і показників	4	5	...
2. Ймовірнісний характер висновків	5	8	...
<u>Зовнішні</u>			
1.Перехід до тестового оцінювання як до єдиного показника системного моніторингу	4	3	...
2.Відмова від творчої діяльності на користь механічного запам'ятовування	5	2	...
Загальна загроза (усього балів)	18	18	...

* Оцінка привабливості фактора - кожний чинник як нематеріальний актив мав бути експертно оцінений, наприклад, за десятибальною шкалою.

В таблиці 2.9 визначалася сумарна оцінка можливостей та загроз реалізації стратегій розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах за результатами *SWOT*-аналізу.

Таблиця 2.9

Сумарна оцінка можливостей та загроз реалізації стратегій розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх школах

Результати <i>SWOT</i> -аналізу (бал.)	Варіанти стратегії		
	стратегія А	стратегія В	стратегія
	оцінка чинників	оцінка чинників	оцінка чинників
Загальна привабливість	32	34	...
Загальна загроза	18	18	...
Усього *	14	16	...

* Результат у графі таблиці «Усього балів» розраховується як різниця даних граф «Загальна привабливість» та «Загальна загроза»

Заповнюючи таблицю 2.10, учасники SWOT-аналізу визначали стратегічні пріоритети та операційні цілі розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл.

Таблиця 2.10

Стратегічні пріоритети та операційні цілі розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл

Стратегічні цілі *	Операційні дії
Ціль 1: Моніторинг певного рівня якості освіти відповідно до встановлених критеріїв і стандартів	<ul style="list-style-type: none"> • міжнародні порівняльні дослідження якості освіти; • національні моніторингові дослідження якості освіти; • іспити; внутрішньошкільне оцінювання;

Продовження таблиці 2.10

Ціль 2: Прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій розвитку освіти	<ul style="list-style-type: none"> • експертні обговорення та висновки; • опитування цільових груп; • інспектування та атестація школи; • самооцінка школи; • атестація вчителя;
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • мотивуючий моніторинг діяльності учня;
Ціль 3: Організація збору, збереження, обробки і розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи	Збір та аналіз інформації на рівнях: <ul style="list-style-type: none"> • індивідуальному; • класу; • навчального закладу; • на регіональному; • національному, міжнародному.

Вчителям гуманітарних дисциплін пропонувалося також заповнити карту операційних дій досягнення визначених цілей. Один з можливих варіантів формулювання стратегічної цілі представлений у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Карта операційних дій досягнення цілі

Формулювання стратегічної цілі 1	
Формулювання	опис
Заходи	перелік заходів
Ефективність	розрахунок
Ресурси	назва, обсяг (розрахунок)
Тривалість	розрахунок
Головні учасники	перелік
Загальна вартість	розрахунок
Джерела фінансування	перелік
Інструменти	проекти, програми тощо

У процесі підведення підсумків увагу вчителів було сконцентровано на специфіці та особливостях шкільної освіти, на ресурсних можливостях реалізації стратегічних цілей щодо розвитку тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл під час вивчення гуманітарних дисциплін. Особливо підкреслювалася роль учителя-гуманітаря у цьому процесі, зокрема його готовність до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

На лекції з теми «Технологічний цикл тестового оцінювання навчальних досягнень учнів» обговорювались основні категорії педагогічного вимірювання (діагностики), зокрема метод, зміст, інструменти, процедури; визначалися стрижневі компоненти технологічного циклу тестового

оцінювання навчальних досягнень учнів (підготовчий, процесуальний, репрезентативний).

Зокрема доводилося, що метод вимірювання визначає, яким чином вчителі повинні оцінювати навчальні досягнення учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу. Зазначалося, що зміст оцінювання навчальних досягнень учнів обов'язково треба розглядати в межах багатовимірної матриці структури змісту дисципліни, яка передбачає: а) опис об'єкту діяльності (учень упорядковане відображення узагальненого об'єкту діяльності); б) система визначення змісту дисципліни гуманітарного циклу, визначення навчальних цілей оцінювання. Був розроблений тест, складений з питань, яким у процесі тестування виступає тест, складений з питань. Акцент був зроблений на розуміння вчителями гуманітарних дисциплін змістової відмінності у сутності розробки тестових завдань.

Під час лекції були визначені етапи технологічного циклу тестового оцінювання навчальних досягнень учнів з гуманітарних дисциплін: складання тестів поточного, проміжного, тематичного, підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів; оцінка якості тесту; проведення тестування; обробка даних та шкалювання результатів оголошення результатів тестування.



Рис. 2.4. Алгоритм дій учителя гуманітарних дисциплін у технологічному циклі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Було презентовано алгоритм дій учителя на цьому та інших етапах (див. рис. 2.4).

По-перше, вчителю гуманітарних дисциплін необхідно було визначитися зі змістом дисципліни, оскільки на сучасному етапі адміністрація школи, залежно від типу загальноосвітнього закладу, має право коригувати програми навчання школярів (особливо в профільних класах), використання підручників та навчальних посібників, що іноді відрізняються як за змістом, так і за формою викладу навчального матеріалу. Саме тому важливо здійснювати кореляцію навчальних цілей і змісту дисципліни.

Далі вивчалася структурна схема поля навчальних елементів. Для цього виклачі гуманітарних дисциплін мали запам'ятати, що на першому етапі визначають знання, на яких заснована дисципліна, а також знання, якими обов'язково повинен оволодіти учень; на другому – визначають зміст дисципліни гуманітарного циклу на рівні поняттєвих елементів (розділів, підрозділів, тем, питань та ін.) та їх емпіричних складових (термінів, визначень, теорем, законів, алгоритмів та ін.); на третьому – виявляють навчальні елементи і визначають їх групи, встановлюють формально-логічні зв'язки між ними; на четвертому – будують «піраміду» структурно-логічної послідовності навчальних елементів та їх груп; на п'ятому – формують зміст гуманітарної дисципліни в навчальних елементах. Важливими для вчителя виявилися також уміння групувати навчальні елементи, що мають схожі смислові ознаки, наприклад, систему мови навчальної дисципліни: поняття, терміни, визначення, позначення та ін.; основи навчальної дисципліни: явища, властивості, факти, їх сукупність та систематика тощо; сутність навчальної дисципліни: концептуальні положення, категорії, теореми, закони, моделі тощо; причинно-наслідкові алгоритми навчальної дисципліни: логічні зв'язки, наслідки чогось, процедури встановлення зв'язків та алгоритмів тощо.

На лекції було також проаналізовано сучасні підходи до класифікації цілей навчання і визначені її основні сфери: когнітивна (пізнавальна), особистісно-емоційна, психомоторна.

Зауважимо, що особлива увага приділялася когнітивній сфері. Вчителям гуманітарних дисциплін пропонувалось ознайомитися з технологією складання матриці поля навчальних елементів дисципліни. Саме вона для вчителя є базовою основою для розробки тестових завдань (шаблони таблиць подані в додатку 3).

Представлена на цій лекції презентація ґрунтувалася на положеннях Р. Блума, який виділяє п'ять рівнів навчальних досягнень: знання, розуміння, застосування, аналіз і синтез. Рівень засвоєння знань схарактеризований

знаннями базової специфіки (знання термінології, знання специфічних фактів); способів та методів оперування базовою специфікою (знання правил, знання логічних послідовностей, знання класифікацій та категорій, знання критеріїв, знання методології); теоретичних основ базової специфіки (знання принципів, узагальнень, знання теорій та структур). Рівень розуміння характеризують трансляція, інтерпретація, екстропозиція. Рівень застосування передбачає вміння використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях. Рівень аналізу – вміння розчленити ціле на складові елементи, виконати аналіз елементів, взаємозв'язків та організаційних принципів. Рівень синтезу – вміння створювати ціле з частин: створення власного повідомлення, плану, алгоритму дій, системи абстрактних відношень тощо.

Подальший етап лекції передбачав оцінку якості тестових завдань з певних гуманітарних дисциплін: вчителям пропонувалось оцінити, чи відповідають тестові завдання, запропоновані їм у роздавальному матеріалі, головним принципам створення тестових завдань, а саме:

- кожне ТЗ повинно оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої мети;
- кожне ТЗ має перевіряти вміння застосовувати отримані знання, а не пригадувати певний ізольований факт;
- в умові повинно бути чітко сформульовано завдання для екзаменованого;
- варіанти відповідей мають бути гомогенними;
- інформація, яку містить одне ТЗ, не повинна давати відповіді на інші;
- не використовувати фрази «все з вищесказаного» або «нічого з вищесказаного» як правильну відповідь;
- умова повинна бути сформульована по можливості позитивно;
- уникати підказок, таких як: граматична невідповідність між умовою та варіантами відповідей; повторення слів з умови в правильній відповіді; використання прикладів з підручника чи лекцій як тестових завдань;

найдовша правильна відповідь; найбільш детальна правильна відповідь; компоненти, які виключають один одного.

Одночасно всі принципи проектувалися на інтерактивній дошці, що дозволяло вчителям без перешкод звертатися до них у будь-який час, не заважаючи іншим.

На лекції підкреслювалося, що приступати до складання тестів поточного, проміжного, тематичного, підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів з гуманітарних дисциплін можна тільки після перевірки якості тестових завдань, дотримуючись загальноприйнятої 12- бальної шкали оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів у загальноосвітній школі.

Наголошувалося, що після визначення основних характеристик дидактичного тесту з конкретної гуманітарної дисципліни (його типу, призначення для певного контингенту тестованих, коло діагностичних завдань, що вирішуватимуться за допомогою тесту, особливостей збору та обробки даних), необхідно чітко описати його концептуальну (теоретичну) модель в операційних поняттях. Таку модель потрібно було подати у вигляді структурно-логічної схеми, таблиці чи іншим графічним способом. До неї включалися посилання на науковий напрям, провідних фахівців, ідеї, гіпотези та висновки, на яких базувався проєктований тест. Така інформація визначала основні цінності та технологічні орієнтації розробника, слугувала основою для оцінки експертами концептуальної валідності, що характеризує ступінь відповідності змісту, структури і термінології, використаної у тесті, до теоретичних концепцій (ідеї, закономірності, принципи, які діагностують за допомогою дидактичного тесту, повинні бути відображені в ньому).

Наголошувалося на необхідності аналізу тесту, забезпечення його концептуальної валідності (шляхом внесення корективів), що дозволяло привести тест у відповідність із концепцією гуманітарного предмета, підручника чи навчальної програми до нього. Експертиза розробленого та адаптованого тесту зумовлювала доцільність його використання.

На занятті зазначалося, що після створення тестів необхідно повернутися до процедур оцінювання їх якості, тобто слід здійснити певні процедури його валідизації, одним із найважливіших етапів якої є змістова валідиція. Зазначалося, що банк тестових завдань та тестів з оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін не може формуватися з тестових завдань і тестів, що не пройшли перевірку на якість засобами валідизації.

На лекції-презентації «Технологічний цикл тестового оцінювання навчальних досягнень учнів» значна увага вчителів гуманітарних дисциплін приділялася процесуальному етапу, що передбачав безпосереднє тестування учнів, і репрезентативному, – спрямованому на обробку даних, шкалювання результатів, оголошення результатів тестування.

Для вдосконалення вмінь учителів гуманітарних дисциплін розробляти матрицю поля навчальних елементів, що вимірюватимуться у процесі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, було проведено практичне заняття з теми «Техніка кореляції навчальних цілей та змісту дисципліни». Заняття проводилось у формі портфоліо та передбачало виконання низки вправ. Зокрема, вчителям пропонувалося заповнити таблиці, що складають матрицю поля навчальних елементів, ґрунтуючись на навчальному плані, програмі, підручниках гуманітарної дисципліни, яку вони викладають. У процесі виконання вправ зверталась увага на рівень складності завдань та їх відповідність 12-бальній шкалі оцінювання навчальних досягнень учнів у школі.

Самостійна робота вчителів гуманітарних дисциплін була спрямована на вдосконалення навичок побудови структурної схеми поля навчальних елементів, а також на визначення групи навчальних елементів, що мали схожі смислові ознаки. Для цього пропонувалося виконати вправи у робочому зошиті, що супроводжував практичні заняття розробленого елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу».

Метою третього – діяльнісно-проектувального – етапу було формування та розвиток умінь розробляти тестові завдання та складати дидактичні тести з певних гуманітарних дисциплін для поточного, підсумкового, тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл. Реалізація зазначеної мети відбувалася у процесі вивчення II-го модуля: «Технологія розробки тестових завдань».

На цьому етапі навчальна діяльність учителів гуманітарних дисциплін була спрямована на формування вмінь класифікувати формати тестових завдань та визначати основні принципи та вимоги щодо їх створення; удосконалення вмінь та навичок створення інструкцій до тесту, запитальної частини, варіантів відповідей з урахуванням специфіки тестових завдань закритого та відкритого форматів; розвиток навичок написання міні-кейсів, які можна застосовувати для оцінювання рівнів засвоєння засвоєння навчального матеріалу. Вчителі гуманітарних дисциплін намагалися самі здійснювати контроль за правильністю оформлення тестового завдання.

Наприклад, на практичному занятті з теми «Формати та принципи створення тестових завдань», що передбачало виконання певних вправ та проведення презентації, у вчителів гуманітарних дисциплін розвивали вміння та навички моделювання та використання шаблонів тестових завдань. Виклад матеріалу супроводжувався мультимедійною проекцією, що подана в додатку Д.

На прикладі різних тестових завдань з української літератури розглядалася методика створення тесту як інструмента вимірювання навчальних досягнень учнів, який мав задовільнити низку умов, що роблять його безпосередньо засобом вимірювання, а не звичайним набором запитань і завдань.

Так, наприклад, було з'ясовано, що запитання «Життєвий і творчий шлях кого з українських митців ХХ століття вважають «трагедією великого таланту»?» сформульовано невдало, оскільки воно уможливорює суб'єктивну відповідь кожного випробуваного. Вдалим є таке формулювання запитання

«Життєвий і творчий шлях кого з українських митців ХХ століття, за оцінкою літературознавця Ю.Солод, трактують як «трагедію великого таланту»?»;

Як приклад був наведений зразок завдання закритого типу (за шкільним курсом української літератури), в якому допущено низку помилок в його укладанні:

В образі Лукаша (за драмою-феєрією лесі Українки «Лісова пісня») втілено:

- А. Тільки прекрасне, що може мати вияв у людини;
- Б. Тільки потворне, на що здатна людина;
- В. Він є звичайною людиною, якій притаманне прекрасне і яка водночас у певних ситуаціях може поводити себе аморально;
- Г. Як прекрасне, так і потворне в людині;
- Д. Усі попередні відповіді правильні.

Вчителі виявили, що у формулюванні цього завдання допущено такі помилки: використано абсолютний термін «тільки»; допущено граматичну неузгодженість варіанта (В) з іншими пропозиціями; застосовано різну довжину і структуру відповідей; використано фразу «усі попередні відповіді правильні».

Оскільки під час складання тесту необхідно використовувати тестові завдання різних видів і рівнів складності з тим, щоб перевірити усі рівні засвоєння матеріалу з усіх важливих положень навчальної теми, то вчителям пропонувалося використовувати класифікацію рівнів когнітивної (пізнавальної) сфери, розроблену Б. Блюмом; підкреслювалося, що показник (індекс) складності як тестових завдань, так і тесту в цілому, вираховується за ткстологами за спеціальними формулами. Однак, непрофесіонал також може приблизно встановити рівень складності тесту (без застосування спеціальних формул і розрахунків), з'ясувавши співвідношення у ньому кількості завдань різних рівнів за класифікацією когнітивної сфери. Досвід проведення тестувань з гуманітарних дисциплін показує, що оптимальними є такі співвідношення: 60 : 40 (тобто 60% ТЗ нижчих рівнів пізнавальної діяльності

– знання, розуміння, застосування і 40% ТЗ вищих рівнів – аналізу, синтезу, оцінювання); або 65 : 35, 70 : 30. Крім того, наводилися зразки завдань, що діагностують різні когнітивні рівні.

Для створення правильного тесту з певної навчальної теми вчителям гуманітарних дисциплін необхідно було:

- визначити мету тестування (тобто застосування тесту), орати вид тесту;

- проаналізувати зміст навчальної теми (розділу, предмета) з певної гуманітарної дисципліни і встановити найважливіше в ній, що є необхідним для засвоєння, визначити компетенції, яких повинен набути (удосконалити) учень), вивчаючи тему;

- визначити структуру тесту і стратегію розташування завдань, тобто створити матрицю тесту.

- обрати специфікацію тесту, його довжину (зазвичай, оптимальний тест складається із 30-60 ТЗ) та час виконання;

- скласти тестові завдання;

- відібрати ТЗ у тест та проранжувати їх відповідно до обраної стратегії розташування;

- проаналізувати тестові завдання, тест щодо змісту, рівня складності та вдосконалити в разі необхідності.

Зауважимо, що матриця тесту – це структура організації, а також певний обсяг освітнього домену (знань, умінь, навичок, якостей, цінностей), що виносяться для оцінювання. Поняття «домен» може включати зміст програми з певного гуманітарного предмета, вимір рівнів засвоєння, вимоги освітнього стандарту, компетентність тощо. У предметному тесті визначення домену – це відповідність або, власне, кінцевий результат вивчення теми, розділу, предмета, відповідність засвоєння етапу навчальної програми та висновки на основі одержаних результатів (те, що є обов'язковим для перевірки і розкриває рівень засвоєння учнем певної теми). Наприклад, для тестування після вивчення навчальної теми «Усна народна творчість

(українські історичні пісні)» у шкільному курсі української літератури для перевірки рівня навчальних досягнень учнів необхідно було використати такі домени: базові поняття теми – «героїчний епос», «історичні пісні»; зміст та персонажі українських історичних пісень; основні теми вивчених творів, вміння їх сформулювати; аналіз творів (пісень), героїв, історичних подій тощо, з'ясування їх значення; особливості поетики історичних пісень; характеристика композиції і особливості будови історичних пісень; складання плану твору, характеристики образу-персонажа; здатність створити власне висловлення щодо поставленої проблеми.

Структура (матриця) тесту з розглянутої навчальної теми подана в таблиці 2.12.

Кожен тест, що розробляли вчителі гуманітарних дисциплін, мав включати творче завдання (завдання рівня оцінювання). У розглянутому прикладі творче завдання могли бути такими: «Створити власну історичну пісню», «Написати коротке зв'язне висловлення за запропонованими темами (наприклад, за змістом історичних пісень; висловити власне ставлення до...»).

Таблиця 2.12

Матриця тесту за навчальною темою «Усна народна творчість (українські історичні пісні)»
(8 клас шкільного курсу української літератури)

Домени	Рівні	Разом
--------	-------	-------

	1. Знання	2. Розуміння	3. Застосування	4. Аналіз	5. Синтез	6. Оцінювання	
Базові поняття теми – «героїчний епос», «історичні пісні»	2	2		1			5
Зміст та персонажі українських історичних пісень	3	2			1		6
Основні теми вивчених творів, вміння їх сформулювати	1			2	1		4
Аналіз творів (пісень), героїв, історичних подій тощо, з'ясування їх значення		1	2	1	1		5
Особливості поезики історичних пісень		1		1			2
Характеристика композиції і особливості будови історичних пісень	1	1		1		1	4
Складання плану твору, характеристики образу-персонажа			2		1		3
Здатність створити власне висловлення щодо поставленої проблеми						1	1
Загальна кількість завдань	7	7	4	6	4	2	30

У процесі обговорення різних творчих завдань з української літератури вчителями було визнано недоцільним пропонувати в межах творчого завдання «створити власну історичну пісню», адже в такому випадку учні повинні написати власний художній твір, тоді як часові обмеження не

дозволяють цього виконати (наприклад, на тематичне підсумкове тестування відводиться один урок).

Подальшим кроком вчителів була коротка сертифікація тесту, що створювався вчителями-гуманітаріями за розробленою матрицею. Загалом сертифікація тесту – це документ, в якому представлена інформація про цілі, завдання, план і структуру тесту, зазначені основні вимоги до правил проведення тестування, оброблення результатів тестування та їх інтерпретація. Сертифікація тесту була такою: тест навчальних досягнень для підсумкового (тематичного) вимірювання містив 30 тестових завдань: 27 завдань закритого типу, 3 завдання відкритого типу, з них – 1 творче завдання (зв'язне висловлення); у тесті використовувалося 20 тестових завдань формату «ТЗ з однією правильною відповіддю», 4 тестові завдання формату «ТЗ з декількома правильними відповідями», 5 тестових завдань формату «ТЗ на встановлення відповідності» та 1 тестове завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю.

Як було зазначено, тестування як процедура вимірювання рівня навчальних досягнень безпосередньо пов'язана з процедурою оцінювання – конвертацією одержаного у процесі тестування первинного результату (балу) у відповідне число (оцінку) за певною шкалою; процесом формулювання висновків на основі порівнювання кількісних показників зі стандартом. Процедuru конвертації (інтерпретації) називають шкалюванням. У шкільній практиці оптимальним прийнятий критеріальний підхід у конвертації результатів тестування в оцінку (бали). На етапі конвертації учителі гуманітарних дисциплін визначали «вартість» правильної відповіді на завдання різних рівнів складності (за класифікацією Б.Блюма). Наприклад, за тестове завдання рівня знань – 1 бал; ТЗ рівнів розуміння і застосування – 2 бали; рівнів аналізу і синтезу – 3 і завдання рівня оцінювання (окрім творчого завдання) – 4 бали. Таким чином, правильне виконання всіх завдань тесту за навчальною темою «Усна народна творчість (українські історичні пісні)» (окрім творчого завдання) учень міг набрати 63 бали. Ці бали

конвертувалися у 12-бальну шкалу таким чином: «12» – 63-61; «11» – 60-57; «10» – 56-53; «9» – 52-48; «8» – 47-41; «7» – 40-36; «6» – 35-30; «5» – 29-24; «4» – 23-18; «3» – 17-14; «2» – 13-9; «1» – 8-1.

Творче завдання максимально оцінювалося в 12 балів (за критеріями оцінювання письмового висловлювання за чинною навчальною програмою з української мови). Одержані бали (оцінки) додаються і діляться навпіл, що і є оцінкою за тест.

Для проведення такого заняття для вчителів гуманітарних дисциплін були підготовлені рекомендації та інструкції щодо складання тестових завдань різних форматів (див. рис. 2.5).

Інструкція – коротка, чітка вказівка того, як потрібно діяти особі під час роботи над тестовими завданнями. Пишеться лише один раз на початку кожної конкретної форми завдань.

Порядковий номер завдання (арабські цифри).

Зміст завдання – формулюється максимально точно, стисло, зрозуміло та бажано одним підрядним реченням. Зміст повинен читатися лише один раз перед виконанням. Мета – мінімізація зусиль особи для його розуміння.

Відповіді до завдання – це сукупність правильної та неправильних, але максимально правдоподібних, відповідей – дистракторів (від англійського to distract – відволікати). Їхня кількість визначається за змістовим і формальним критеріями. Перший визначає максимальне число правдоподібних відповідей, другий – вірогідність вгадування правильної відповіді. Тому там, де це можливо, слід пропонувати 4–6 варіантів відповідей.

Рис. 2.5. Зразок оформлення ТЗ з вибором однієї правильної відповіді

Приклади тестових завдань, складених на цьому практичному занятті вчителями української мови, подано в додатку Е.

На практичному занятті з теми «Техніка складання тестових завдань» продовжувалася робота з формування вмінь учителів гуманітарних дисциплін створювати інструкцію, запитальну частину, варіанти відповідей з урахуванням специфіки тестових завдань закритого та відкритого форматів.

При створенні опитувальної частини тестового завдання вчителям гуманітарних дисциплін нагадували про те, що її якість буде залежати насамперед від достатності інформації для виконання ТЗ. Найбільші труднощі у викладачів виникали в процесі розробки варіантів відповідей з урахуванням специфіки тестових завдань закритого та відкритого форматів. Наведемо приклад, як проводилася робота зі складання завдань із вибором однієї правильної відповіді. Для цього вчителі гуманітарних дисциплін були ознайомлені з основними принципами формулювання та підбору варіантів відповідей у завданнях такого типу, а саме:

– суперечливість – використання частки заперечення «не», а також слів заперечень. При цьому друга відповідь заперечує не смисл самого завдання, а зміст першої відповіді. Використовують логічну схему «А або не А»;

– протилежність – близький за змістом з попереднім принципом, але протилежні відповіді допускають можливість потенційного існування іншого перехідного стану;

– однорідність – добір відповідей здійснюють за ознакою єдиного роду, виду, чи відображають основні особливості явища. Для підсилення ефективності завдання слід використовувати схожі за написанням літери, цифри, слова, словосполучення. Це дозволяло створювати відповіді правдоподібними та логічно бездоганними;

– кумуляція – означає, що зміст другої відповіді включає в себе (акумулює) зміст першої, зміст третьої – другої і т. ін.;

– сполучення – використовують сполучення слів (знаків) по два чи по три в кожній відповіді. Сполучають або однорідні пари відповідей, або одне слово з декількома іншими в усіх відповідях, або за принципом ланцюжка, коли останнє слово в першій відповіді стає першим в другій, останнє в другій – першим в третій і т. ін.

Приклади розробки варіантів відповідей для інших форматів ТЗ подано у додатках Д, Е.

На цьому занятті увага вчителів зверталася також на те, що при оцінюванні тестових завдань з однією правильною відповіддю загальноприйнято за правильну відповідь в кожному завданні ставити один бал, за неправильну – нуль. Сума всіх балів дає число правильних відповідей або кількість набраних балів за тест.

На четвертому – експертно-оцінювальному – етапі вчителі гуманітарних дисциплін навчалися проводити експертизу якості тестових завдань і дидактичних тестів за ознаками надійності, об'єктивності, валідності. Реалізація цієї мети відбувалася в межах III-го модуля «Діагностика якості тестових завдань і дидактичного тесту та процедури шкалювання рівнів навчальних досягнень учнів».

На цьому етапі навчальна діяльність учителів гуманітарних дисциплін була спрямована на опанування техніки визначення якості тесту; вдосконалення вмінь визначати якість тесту, застосовуючи різні методи валідизації. Учителі також вивчали та засвоювали основні методи шкалювання рівнів навчальних досягнень учнів; удосконалювали вміння з визначення рівнів навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу; самостійно здійснювали експертну оцінку якості тесту, що застосовують для оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів та ін.

Для формування в учителів гуманітарних дисциплін умінь визначати дефекти тестових завдань та якість тесту, було проведено практичне заняття з теми «Методи визначення дефектів тестових завдань і діагностики якості тесту». Впродовж цього практичного заняття вчителі гуманітарних дисциплін працювали в малих групах, обговорювали методи визначення дефектів тестових завдань і діагностики якості тесту, що презентувалися викладачем на інтерактивній дошці.

Так, перша презентація знайомила вчителів з параметрами, за якими визначають дефекти тестових завдань, зокрема наявність: граматичної, логічної підказки, абсолютних термінів, найдовшої правильної відповіді, повторення слів, складність варіантів відповідей, безсистемність цифрових

показників, стилістична неоднорідність та нелогічність варіантів відповідей та ін.

Друга презентація була присвячена заповненню протоколів контролю тестових завдань, що містить оцінку якості змісту ТЗ, оцінку якості умови ТЗ, найкращу чи правильну відповідь, оцінку дистракторів.

За допомогою цієї презентації було показано, що оцінку якості змісту ТЗ необхідно проводити за допомогою відповідей на такі запитання: Чи є ті экзаменовані, хто відповідають на дане ТЗ правильно, більш кваліфікованими, ніж ті, хто відповідають неправильно? Чи є зміст ТЗ суттєвим для практичної діяльності? Чи є зміст ТЗ занадто спеціалізованим? Чи відображає зміст ТЗ узгоджену думку фахівців даної предметної галузі, а не чиюсь індивідуальну? Чи є задача, викладена в ТЗ, суттєвою для практичної діяльності? Чи відповідає ТЗ цілям оцінки рівня навчальних досягнень? Чи перевіряє ТЗ декларативні знання? Чи перевіряє ТЗ процедурні знання? та ін.

Згідно з розробленими методичними вказівками, оцінку якості умови ТЗ проводили, відповідаючи на такі запитання: Чи є поставлене в умові завдання чітким і однозначним? Чи достатньо чітка умова ТЗ для того, щоб экзаменовані змогли дати відповідь без наданих варіантів? Чи містить умова всю необхідну для відповіді на ТЗ інформацію? Чи є логічна та граматична відповідність між умовою та кожним дистрактором ТЗ? Чи є в умові підказки або натяки на правильну відповідь? Чи є умова настільки складною, що ТЗ перетворено на інструмент вимірювання несуттєвих в даному випадку характеристик? Чи містить умова інформацію, що дасть відповідь на інші ТЗ? Якщо вступне запитання сформульовано негативно, чи можна переформулювати його позитивно? Чи наведено у ТЗ чітке визначення таких неоднозначних слів як «звичайно», «часто», «нерідко» та ін.

Найкращу чи правильну відповідь визначали за допомогою таких запитань: Якщо ТЗ формату «А», чи є лише одна правильна відповідь? Якщо ТЗ формату «В», чи визначені всі правильні відповіді? Чи дійшли згоди

фахівці даної предметної галузі щодо правильної відповіді? Чи відповідає відповідь безпосередньо завданню? Чи може екзаменований відрізнити правильну відповідь від неправильних, не читаючи умови? Чи може екзаменований знайти правильну відповідь логічним шляхом, маючи досвід тестування? Чи використовувалося висловлювання «все з вищесказаного» як правильна відповідь?

Оцінку дистракторів (компонентів, складових відповідей ТЗ) аналізували за такими параметрами: Чи підібрані дистрактори так, що менш компетентні екзаменовані виберуть їх як правильну відповідь? Чи включені в дистрактори найбільш поширені помилки некомпетентних екзаменованих? Чи відображають дистрактори недостатню організацію декларативних знань? процедурних знань? Чи можливо надати екзаменованим обґрунтоване пояснення неправильності дистракторів? Чи можна, не знаючи правильної відповіді, визначити її шляхом виключення явно неправильних дистракторів? Чи пов'язані дистрактори та правильні відповіді з умовою логічно і граматично?

Також вчителі були ознайомлені з основними принципами добору тестових завдань для дидактичного тесту (конгруентності, репрезентативності, значущості, наукової достовірності тощо).

Після проведення презентацій вчителі гуманітарних дисциплін аналізували запропоновані їм 20 тестових завдань (вони знаходилися в теках з роздавальним матеріалом), визначали ті з них, що мають дефекти. Обговорювали в групах, як можна виправити ці дефекти. Далі підводилися підсумки роботи груп.

На цьому занятті також була проведена презентація діагностики якості тесту. Вчителям гуманітарних дисциплін були представлені загальновизнані в науковій практиці характеристики якості педагогічних вимірювань (об'єктивність, надійність, валідність та ін.).

Паралельно вчителі працювали з робочими зошитами елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін

гуманітарного циклу», де детально прописано методику визначення об'єктивності, надійності, валідності, точності тесту. Після цього вчителі гуманітарних дисциплін працювали в групах і визначали якість запропонованого їм тесту з певної дисципліни (історики визначали тест з історії, філологи – з української, англійської мов). Кожний окремо обирав одну з методик, погоджуючи свій вибір з іншими членами групи, потім на основі всіх експертних оцінок робилися висновки щодо якості тесту. Результати обговорювалися наприкінці заняття. Експерти з тестології, що були присутні на занятті, робили свої висновки, вказували на позитивні та негативні моменти.

На п'ятому – репродуктивно-адаптивному – етапі здійснювалася підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до адміністрування зовнішнього незалежного тестування. У процесі вивчення IV-го модуля «Основи адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання в пункті тестування» створювались умови, за яких вчитель гуманітарних дисциплін, який працює у пункті тестування, стає його активним учасником. Це забезпечувало внутрішню мотивацію навчання, що сприяло його ефективності. Під час навчання застосовувалися ділові, рольові та бліц-ігри, тренінги, що дозволяли на практиці пройти процедуру проведення тестування. Оскільки технологія проведення ЗНО передбачала точне виконання процедурних вимог, затверджених інструктивними документами Українського центру оцінювання якості освіти, то під час навчання приділяли значну увагу вивченню процедур ЗНО, що дозволяють у найефективніший спосіб виконувати складні професійні завдання під час проведення зовнішнього оцінювання.

У процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до адміністрування в пунктах тестування обов'язковими були ділова гра «Дії відповідального за пункт тестування в день тестування», а також тренінг з підготовки до роботи в аудиторії пункту тестування. Ділова гра виконувалася за певними правилами і мала значний практичний і навчальний інтерес для вчителів гуманітарних дисциплін, адже в процесі гри відбувався динамічний

процес відтворення реальних подій, що трапляються в пунктах тестування. Учасники гри самостійно програвали ролі, а також виконували вправи для закріплення того чи іншого питання процедури проведення зовнішнього незалежного оцінювання. Суттєвим було не тільки і не стільки отримання правильної відповіді, скільки розуміння ходу дій, вчинків учасників гри, вміння їх аналізувати, узагальнювати, робити правильні висновки.

Означена гра проводилася в чотири етапи. На етапі попередньої підготовки гри оголошувалися її тема і мета; учасники гри розподілялися на групи (за виконанням тих чи інших ролей учасників проведення ЗНО). На етапі колективної підготовки гри – кожна група протягом 10-15 хвилин готувалася до виконання своїх функцій, визначених під час розподілу завдань на етапі попередньої підготовки гри (жеребкування). На етапі колективного проведення гри – відбувалася імітація проведення ЗНО з акцентуванням уваги на позаштатних ситуаціях та шляхах їх вирішення, зокрема:

- старший інструктор під час розкриття сек'юр-пака із завданнями пошкодив вкладений до нього сек'юр-пак для відправки виконаних робіт до пункту обробки;

- учень запізнився на ЗНО на 5 хв.;

- під час отримання контейнерів із завданнями на одному з них не виявлено пломб;

- під час кодування робіт виявилось, що штрих-код зіпсований;

- у протоколі пропущено ім'я учня, який був зареєстрований;

- учень завершив виконання роботи, забув розписатися в протоколі й пішов з аудиторії;

- інструктор не з'явився на ЗНО;

- учень забув позначити номер зошита на бланку відповіді;

- старший інструктор не вклав невикористані наліпки в порожній сек'юр-пак та інші ситуації. Ваші дії?

На етапі підведення підсумків гри проводилося колективне обговорення якості виконання завдань кожною групою: аналіз помилок, поради

ігротехніка майбутнім відповідальним за ПТ щодо організації ЗНО в пункті тестування.

Зазначимо, що тренінги, ділові ігри допомагали сформувати певні вміння вчителів залежно від ролі, яку вони виконували в пункті тестування: соціально-психологічні, комунікативні, когнітивні, інформаційні та технологічні. Щодо соціально-психологічних умінь, то вчителі гуманітарних дисциплін у результаті моделювання реальних ситуацій набули здатності бачити та розуміти мету та завдання зовнішнього незалежного оцінювання, усвідомлювати свою роль і призначення в адмініструванні ЗНО, приймати рішення. Були закріплені знання в сфері адміністрування зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів, необхідні для виконання функцій педагогічних працівників та інших фахівців, залучених до проведення ЗНО, володіння прийомами дій у позаштатних ситуаціях, евристичними методами рішення проблем, що забезпечують когнітивні вміння вчителів. Інформаційні вміння були зумовлені самостійним пошуком, аналізом і відбором необхідної інформації, її перетворенням, зберіганням та передаванням. Щодо комунікативних умінь, то в процесі гри вдосконалювалися навички виразного читання державною мовою, способи взаємодії з оточуючими й окремими людьми та подіями, роботи у групі, усвідомлення власної функціональної ролі в колективі. Гра сприяла формуванню прикладних, інструментальних умінь, що дозволяють у найефективніший спосіб виконувати складні професійні завдання технології проведення зовнішнього оцінювання, що разом утворюють технологічні вміння.

Наведемо також план проведення тренінгу з теми «Організація роботи учасників тестування в аудиторії». Його мета: набуття учасниками тренінгу навичок та умінь роботи в аудиторії, де проходить тестування; формування позитивного ставлення до педагогічної діяльності в нових умовах. Стисло опишемо план проведення тренінгу:

1. Попередня підготовки тренінгу: запрошення учасників і ознайомлення з метою проведення тренінгу. Забезпечення необхідними матеріалами (технологічними картками педагогічного персоналу пункту тестування, зразками тестових зошитів, бланками відповідей, документацією, необхідної для роботи в аудиторії під час тестування).

2. Інформація тренерів щодо методики роботи інструктора (старшого інструктора) в аудиторії під час проведення ЗНО.

3. Командна робота (формують 5 команд, робота в 5 аудиторіях). Відтворення в аудиторії обстановки проведення ЗНО (працюють групи інструкторів, спостерігачів, учасників тестування. В кожній команді працює тренер, який надає коментарі до дій, що виконують учасники, акцентує увагу на позаштатних ситуаціях, що можуть виникнути під час проведення тестування).

4. Колективна робота учасників тренінгу – вільне поле для боротьби думок. Обговорення та аналіз результатів проведеної роботи в групах. Презентація пропозицій щодо вдосконалення процесу навчання педагогічних працівників, залучених до проведення ЗНО.

5. Підведення підсумків тренінгу. Проектування післядії тренінгу (які є очікування на впровадження знань, умінь і навичок, отриманих під час проведення тренінгу, які результати принесе застосування методики інтерактивних ігор в процесі навчання педагогічного персоналу, залученого до проведення ЗНО, як це вплине на якість проведення зовнішнього незалежного оцінювання).

6. Оцінка результатів тренінгу. Обговорення ролі тренера і значення його компетентності для проведення навчання педагогічних працівників, залучених до проведення ЗНО.

Підсумком навчання вчителів гуманітарних дисциплін, залучених до проведення ЗНО, була їхня сертифікація, що перевіряє готовність фахівців до роботи в пункті тестування за спеціально розробленими питаннями (для сертифікації відповідальних за пункти тестування, інструкторів та старших

інструкторів). Питання були представлені в формі тесту, в якому відбито всі можливі форми тестових завдань, що дало можливість визначити рівень навчальних досягнень з цього модуля (див. додат. І).

Наприкінці проведення елективного курсу було проведено повторне діагностування рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в експериментальних і контрольних групах.

2.4. Порівняльний аналіз рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в експериментальних і контрольних групах

Наприкінці формувального експерименту проводилося повторне діагностування вчителів експериментальних і контрольних груп, що дозволило перевірити ефективність експериментальної методики підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Контрольне тестування змістовно і процесуально відбувалося аналогічно констатувальному етапу експерименту. Конкретизуємо одержані кількісні дані щодо готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за кожним критерієм окремо.

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним компонентом подано в табл. 2.13.

З табл. 2.13 видно, що високий рівень сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним компонентом після експерименту засвідчили 39,5% (до експерименту їх було 10%) вчителів ЕГ, у КГ цей показник не змінився – 9% учителів до і після експерименту. Достатній рівень

зафіксований у 53,9% (було 24,3%) учителів гуманітарних дисциплін в ЕГ і 28,2% (було 27%) учителів у КГ. На низькому рівні в ЕГ залишилося 5,9% (було 43,4%) учителів, в КГ – 42,6% (було 41,6%) учителів; на незадовільному рівні – 0,7% (було 22,3%) учителів в ЕГ і 20,2% (було 22,4%) учителів у КГ.

Таблиця 2.13

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за мотиваційним компонентом (%) до і після експерименту

Групи	Етапи	Рівні			
		Високий	Достатній	Низький	Незадовільний
ЕГ	до експерименту	10	24,3	43,4	22,3
	після експерименту	39,5	53,9	5,9	0,7
КГ	до експерименту	9	27	41,6	22,4
	після експерименту	9	28,2	42,6	20,2

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом подано в табл. 2.14.

Як засвідчують представлені в табл. 2.14 результати, в ЕГ високий рівень сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом після експерименту засвідчили 35,9% (до експерименту їх було 0,8%) учителів з ЕГ і 1% (було 0,6%) учителів з КГ. На достатньому рівні виявлено 52,3% (було 13,3%) учителів з ЕГ і 12,6% (було 13,8%) учителів з КГ. На низькому рівні залишилося 11,4% учителів з ЕГ і 52,2% учителів КГ, тоді як до експерименту їх було по 49,6% в ЕГ, у КГ. На незадовільному рівні залишилося 0,6% (було 36,6%) учителів з ЕГ і 36,3% (було 33%) учителів з КГ.

Таблиця 2.14

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за змістовим компонентом (%) до і після експерименту

Групи	Етапи	Високий	Достатній	Низький	Незадовільний
ЕГ	до експерименту	0,8	13,3	49,6	36,6
	після експерименту	35,9	52,3	11,4	0,6
КГ	до експерименту	0,6	12,6	49,6	36,3
	після експерименту	1	13,8	52,2	33

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за процесуальним компонентом подано у табл. 2.15.

Як свідчать представлені в табл. 2.15 результати, в ЕГ на високому рівні сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за процесуальним компонентом після експерименту зафіксовано в 29,5% (до експерименту – у 0,7% учителів) учителів ЕГ і 1,2% учителів КГ (до експерименту було 0,6%). На достатньому рівні виявлено 54,8% (було 10,3%) учителів ЕГ і 12% (було 9,6%) учителів КГ. На низькому рівні залишилось 14,9% (було 52%) учителів ЕГ і 47,1% учителів КГ (було 49,6%). На незадовільному рівні зафіксовано 0,8% (було 37%) учителів ЕГ і 39,7% (було 40,2%) учителів КГ.

Таблиця 2.15

Порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів за процесуальним компонентом (%) до і після експерименту

Групи	Етапи	Високий	Достатній	Низький	Незадовільний
--------------	--------------	----------------	------------------	----------------	----------------------

ЕГ	до експерименту	0,7	10,3	52	37
	після експерименту	29,5	54,8	14,9	0,8
КГ	до експерименту	0,6	9,6	49,6	40,2
	після експерименту	1,2	12,0	47,1	39,7

На підставі одержаних даних про рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін за мотиваційним, змістовим і процесуальним компонентами, було обчислено загальні рівні їхньої готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів (розрахунки проводилися аналогічно тим, що здійснювалися на констатувальному етапі експерименту).

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів до і після експерименту подано на рис. 2.6.

З рис. 2.6 видно, що в учителів гуманітарних дисциплін з ЕГ відбулися значні позитивні зміни в підвищенні рівнів готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Так, наприкінці формувального експерименту в ЕГ високого рівня досягли 34,9% учителів гуманітарних дисциплін (на початку експерименту було 3,8%), достатнього – 53,6% (було 15,9%) учителів гуманітарних дисциплін. На низькому рівні залишилося 10,7% (було 48,3%), на незадовільному – 0,7% (було 31,9%). Щодо вчителів КГ, то в них зафіксовані незначні позитивні зміни. Високий рівень готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів було виявлено у 3,9% учителів гуманітарних дисциплін (до експерименту їх було 3,4%); достатній – у 47,3% (було 30,9%), на низькому рівні залишилося 47,3% (було 30,9%), на незадовільному – 0,7% (було 32,9%).

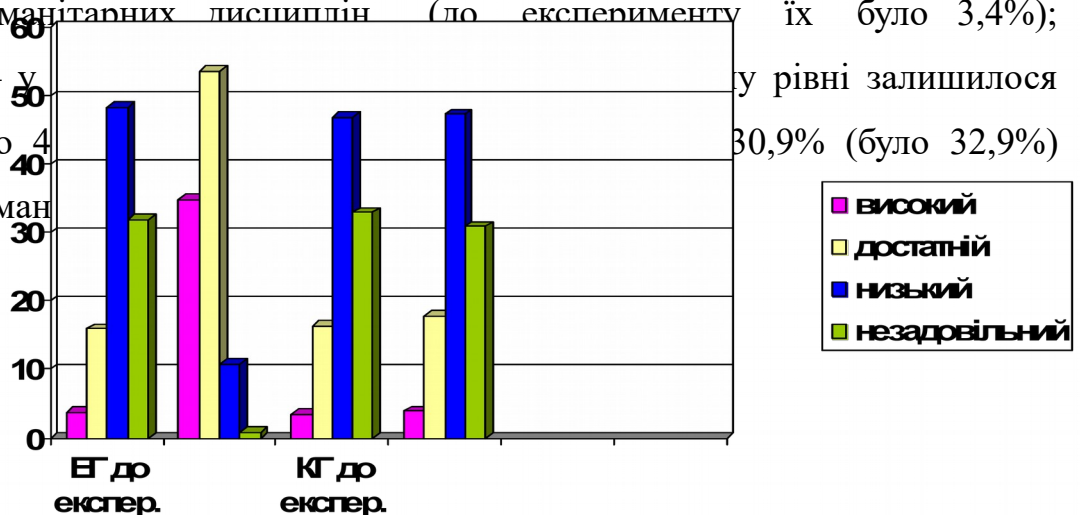


Рис. 2.6. Рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів до і після експерименту

Отже, дані, отримані наприкінці формувального експерименту, свідчать про відмінність у результатах формування готовності вчителів експериментальних і контрольних груп до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Для доведення статистичної значущості позитивних зрушень у процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін, спрямованої на формування їхньої готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, повторно були задіяні статистичні методи обробки даних. Для цього за медіанним критерієм порівнювалися результати діагностування вчителів:

- експериментальних груп до і після проведення експерименту;
- контрольних груп до і після проведення експерименту;
- експериментальних і контрольних груп після проведення експерименту.

Результати розрахунків подано в табл. 2.16.

Таблиця 2.16

Аналіз позитивних зрушень у процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів

Групи	Медіанний критерій (χ^2)		
	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3
ЕГ до і після проведення експерименту	11,56	21,16	10,70
КГ до і після проведення експерименту	0,07	0,60	0,60
ЕГ та КГ після проведення експерименту	4,32	12,6	9,01
Критичне значення ($\chi^2_{табл}$)	$\alpha = 0,05$		3,84
	$\alpha = 0,01$		6,63
	$\alpha = 0,001$		10,83

Як видно з табл. 2.16, значення медіанного критерію χ^2 , що було розраховано за результатами діагностування рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів в експериментальних групах до і після експерименту, дорівнювали 11,56; 21,16 та 10,70 за першим, другим та третім критеріями відповідно. Це показало, що різниця між цими результатами була статистично значущою на рівні значущості $\alpha = 0,001$ для першого і другого критеріїв, і на рівні $\alpha = 0,01$ – для третього критерію.

Для викладачів контрольних груп значення медіанного критерію χ^2 дорівнювали 0,07; 0,60 та 0,60 за першим, другим та третім критеріями відповідно, тобто рівні сформованості готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів контрольних груп до і після проведення експерименту статистично не відрізнялися.

Порівняння результатів діагностування вчителів гуманітарних дисциплін у контрольних та експериментальних групах після експериментальної роботи дозволило отримати такі значення χ^2 : 4,32; 12,6; 9,01 для першого, другого та третього критеріїв відповідно. Отже, різниця між вказаними результатами діагностування є статистично значущою на рівні

$\alpha = 0,05$ за першим, на рівні $\alpha = 0,001$ – за другим, та на рівні $\alpha = 0,01$ – за третім критерієм.

Статистичні методами обробки експериментальних даних довели, що експериментальна діяльність сприяла значному підвищенню рівня готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. У контрольних групах значущих змін у цьому процесі не спостерігалось.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив, що впровадження в систему післядипломної освіти визначених педагогічних умов, реалізованих під час розробленого елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу», сприяли формуванню готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Експериментальна робота підтвердила правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Можна також констатувати, що в учителів гуманітарних дисциплін, віднесених до експериментальних груп, наприкінці формувального експерименту відбулися позитивні якісні зміни: вони значно краще розуміли роль професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності вчителя, її конкретний вплив на навчально-виховний процес у школі; вміли розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу; вміли складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій; були обізнані з основними нормативно-правовими документами щодо організації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у школі; навчилися визначати якість тесту дотримуючись усіх процедур, а також організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування. Аналіз тестових завдань показав, що вчителями гуманітарних дисциплін, віднесених до контрольних груп, були допущені ті самі помилки в тих самих завданнях.

Висновки з розділу 2

Готовність учителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів підлягала цілеспрямованому формуванню та стала результатом їхньої підготовки в межах післядипломної освіти.

Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів відбувалась за таких умов: забезпечення мотивації учителів гуманітарних дисциплін до ефективного тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; реалізація андрагогічних принципів навчання в процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Для реалізації означених педагогічних умов в межах післядипломної освіти вчителів гуманітарних дисциплін запроваджено елективний курс «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу», спрямований на формування їхньої готовності тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. У межах означеного елективного курсу визначено і науково обґрунтовано мету, навчальні цілі, зміст, методи і форми організації навчання на кожному етапі підготовки.

Загальна кількість часу, що відводилася на вивчення елективного курсу склала 60 годин, з них на самостійну роботу слухачів – 22 години. Аудиторні заняття між модулями були розподілені таким чином: I модуль «Соціально-психологічний та педагогічний контекст тестового оцінювання навчальних досягнень учнів» – 12 год., II модуль «Технологія розробки тестових завдань» – 10 год., III модуль «Діагностика якості тесту та процедури шкалювання рівнів навчальних досягнень учнів» – 8 год., IV модуль «Основи адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання в пункті тестування» – 8 год.

Діагностування вчителів на початку та наприкінці формувального експерименту дозволяє констатувати, що внаслідок реалізації визначених педагогічних умов у вчителів гуманітарних дисциплін з ЕГ відбулися значні позитивні зміни в підвищенні рівнів готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Так, наприкінці формувального експерименту в ЕГ високого рівня досягли 34,9% учителів гуманітарних дисциплін (на початку експерименту було 3,8%), достатнього – 53,6% (було 15,9%) вчителів гуманітарних дисциплін. На низькому рівні залишилося 10,7% (було 48,3%), на незадовільному – 0,7% (було 31,9%). Щодо вчителів КГ, то в них зафіксовані незначні позитивні зміни. Високий рівень готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів було виявлено у 3,9% учителів гуманітарних дисциплін (до експерименту їх було 3,4%); достатній – у 17,9% учителів (було 16,4%); на низькому рівні залишилося 47,3% (було 46,9%) учителів, а на незадовільному – 30,9% (було 32,9%) учителів гуманітарних дисциплін.

Результати формувального експерименту та їх статистичний аналіз засвідчили суттєву різницю за всіма показниками готовності вчителів експериментальних і контрольних груп, що підтверджує ефективність запропонованої методики підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях автора: 195, 199, 202.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі розкрито науково-теоретичні засади підготовки вчителів гуманітарних дисциплін в умовах післядипломної освіти, спрямованої на формування їхньої готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Розроблено експериментальну методику формування та діагностування означеної готовності, визначено педагогічні умови підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

1. Готовність учителя гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів розглядаємо як таке його інтегративне

утворення, яке включає систему мотивів, спеціальних знань із тестології, умінь, навичок і досвіду педагогічного оцінювання, що дозволяють максимально ефективно здійснювати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл. До структури означеної готовності віднесено мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти.

2. Критеріями для діагностування рівнів готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл виступили компоненти означеної готовності: мотиваційний, змістовий і процесуальний. Показниками мотиваційного компонента обрано: усвідомлення професійної і суспільної значущості оцінювальної діяльності та її впливу на навчально-виховний процес у загальноосвітній школі; усвідомлення особистої ролі вчителя у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів; усвідомлення необхідності вдосконалення власних знань та вмінь щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Змістового – термінологічна обізнаність із базовими поняттями тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; знання нормативно-правових актів, що регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл; обізнаність із процедурами визначення якості дидактичного тесту. Процесуального – вміння розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу; вміння складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій; вміння організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування.

На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано високий, достатній, низький та незадовільний рівні готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл.

3. Доведено, що ефективність підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл зумовлена реалізацією таких педагогічних умов: забезпечення мотивації вчителів гуманітарних дисциплін до ефективного тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; реалізація андрагогічних принципів навчання в процесі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

4. Розроблено та експериментально апробовано методика підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, що здійснювалася в кілька етапів. Докурсовий етап був спрямований на визначення навчальних потреб учителів гуманітарних дисциплін щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, а також узгодження їхніх навчальних інтересів та оптимізацію складу навчальних груп. Інформаційно-аналітичний етап передбачав вивчення соціальних, психологічних та педагогічних проблем, що виникають у процесі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Діяльнісно-проектувальний етап мав на меті формування та розвиток у вчителів умінь розробляти тестові завдання та складати дидактичні тести з певних гуманітарних дисциплін для потокового, підсумкового, тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл. На експертно-оцінювальному етапі вчителі гуманітарних дисциплін навчалися проводити експертизу якості тестових завдань і дидактичних тестів за надійністю, об'єктивністю, валідністю та іншими характеристиками. На репродуктивно-адаптивному етапі здійснювалася підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до адміністрування зовнішнього незалежного тестування.

Аналіз результатів прикінцевого етапу експерименту підтвердив значні позитивні зміни в респондентів експериментальної групи. Так, високого рівня досягли 34,9% учителів гуманітарних дисциплін ЕГ і 3,9% КГ, достатнього – 53,6% учителів ЕГ і 17,9% учителів КГ; на низькому рівні залишилося 10,7% учителів ЕГ і 47,3% учителів КГ; на незадовільному – 0,7% учителів ЕГ і 30,9% учителів КГ.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні механізмів педагогічної взаємодії вчителів і учнів у процесі тестового оцінювання навчальних досягнень, пропедевтичної ролі ВНЗ як основного етапу професійного становлення майбутніх учителів, формуванні фахової компетентності вчителів щодо підготовки учнів старшої школи до зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / Вадим Сергеевич Аванесов. – [3-е изд]. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Аванесов В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний : [монография] / Вадим Сергеевич Аванесов. – М. : Исследовательский центр, 1994. – 168 с.
3. Аванесов В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме / Вадим Сергеевич Аванесов. – М. : Изд-во Моск. гос. текст. акад., 1995. – 95 с.
4. Азгальдов Г. Г. О квалиметрии / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман. – М. : Изд-во стандартов, 1972. – 172 с.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
6. Анастаси А. Психологическое тестирование : [в 2-х кн.] / А. Анастаси ; [под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского]. – М.: Просвещение, 1982. – Кн. 1. – 216 с.
7. Андрагог в открытом обществе: [материалы российско-польского семинара] / [под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной]. – СПб.-Иркутск: Plock, 2000. – 242 с.
8. Анохина Г. М. Личностно-адаптированная система обучения / Г. М. Анохина // Педагогика. – 2003. – №7. – С. 66-71.
9. Антофий Н. Н. Модели и методы информационной поддержки в компьютеризированных системах обучения: дис...канд. техн. наук: 05.13.06 / Наталья Николаевна Антофий. – Херсон, 2002. – 161 с.
10. Ануфрієва О. Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / О. Л. Ануфрієва. – К., 2000. – 18 с.
11. Артюшин Г. М. Тестовий контроль як фактор навчально-пізнавальної діяльності студентів / Г.М. Артюшин // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 6. – С. 50-51.
12. Аузіна М. О. Система комплексної діагностики знань студентів :

- [навчальний посібник] / М. О. Аузіна, Г. Г. Голуб, А. М. Возна. – Львів: Львівський банківський інститут НБУ, 2002. – 38 с.
13. Бабенко Т. Формування особистості менеджера освіти /Т. Бабенко // Директор школи (Шкільний світ). – К.: Вид. дім «Шкільний світ», 2007, №№ 21/22. – С.33-36.
 14. Багишаев З. Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития / З.Я. Багишаев // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 10-14.
 15. Балуюн С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» (на материале английского языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Р. Балуюн. – Таганрог, 1999. – 215 с.
 16. Баранов В. Ю. Формы ответов при информативном контроле знаний / В. Ю. Баранов // Информатика и образование. – 2004. – № 8. – С. 17-22.
 17. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О. Барановська // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 48-50.
 18. Берещук М. Я. Тестовий контроль і рейтинг в освіті : [навчальний посібник] / М. Я. Берещук, Ю. П. Бархаєв, Г. В. Стадник. – Харків: ХНАМГ, 2006. – 106 с.
 19. Берещук М. Я. Тестовий контроль рівня знань, умінь, навичок студентів технічного ВНЗ / М. Берещук, І. Дмитрієв, Г. Стадник // Новий колегіум. – 2001. – № 1-2. – С. 45-47.
 20. Берещук М. Я. Тестовий контроль та рейтингова оцінка знань студентів / М. Я. Берещук, І. Б. Дмитрієв. – Харків: ХДАМГ, 2001. – 42 с.
 21. Битинас Б. П. Педагогическая диагностика, сущность, функции, перспективы / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10-15.
 22. Битянова М. Р. Работа психолога в начальной школе / [М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева]. – М. : Совершенство, 1998. – 352 с.
 23. Біланюк Ю. Деякі проблеми уніфікації методів контролю та

- оцінювання рівня знань / Ю. Біланюк // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 27-29.
24. Бйорджес Д. Місія освітніх вимірювань / Девід Бйорджес / Вісник ТІМО. – 2010. – № 6. – С. 28-36.
25. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб. : Речь, 2004. – 440 с.
26. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / [упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 288 с.
27. Болюбаш Я. Я. Педагогічне оцінювання і тестування: правила, стандарти, відповідальність / [Я. Я. Болюбаш, І. Є. Булах, М. Р. Мруга М. Р., І. В. Філончук]. – К. : Майстер-клас, 2007. – 272 с.
28. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток, 2004. – Часть 1. Теоретические аспекты. – 226 с.
29. Брюховецька Н. Ю. Економічний механізм підприємства в ринковій економіці: методологія і практика / Н. Ю. Брюховецька. – Донецьк: ІЕП НАН України, 1999. – 275 с.
30. Булах І. Методи контролю та оцінювання рівня знань / І. Булах // Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. – К. : Видавничий дім «КМ Academia», 1997. – С. 169-185.
31. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : [навч. посіб.] / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 160 с.
32. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ірина Євгенівна Булах. – К., 1995. – 430 с.
33. Бурінська Н. М. До проблеми оцінного контролю / Н. М. Бурінська // Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – С. 85-87.
34. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
35. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /

- Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб: Питер, 2003. – 528 с.
36. Васильев В. Н. Единая система компьютерного тестирования: состояние и перспективы / В. Н. Васильев, С. К. Стафеев // Открытое образование. – 2002. – № 2. – С. 36-41.
 37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
 38. Вендровская Р. Б. Тесты в американской системе образования / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 96-102.
 39. Вересоцька Н. І. Аналіз підходів до класифікації контролю навчальних досягнень учнів / Н. І. Вересоцька // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка: Зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 53. – С. 154-157.
 40. Вересоцька Н. І. Методика тестового оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи з креслення: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (креслення)” / Н. І. Вересоцька. – К., 2010. – 20 с.
 41. Вересоцька Н. І. Характеристика педагогічних та психологічних тестових завдань, які використовуються навчально-виховному процесі / Н. І. Вересоцька // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 24-39.
 42. Вержицкий Г. А. Диагностика качества обучения в системе дополнительного профессионального образования / Г. А. Вержицкий, И. В. Кулакова. – М.-Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – 117 с.
 43. Вилфорд Д. Современная типология педагогических тестов / Д. Вилфорд // Тесты в образовании. – Вып.1. – 1999. – С. 33-39.
 44. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ - початок ХХ століття) : автореф. дис... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. О. Вихрущ. – К., 2001. – 38 с.
 45. Вікова та педагогічна психологія / [упоряд.: О. В. Скрипченко,

- Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – [2-ге вид.]. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
46. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41–46 лет) / [под ред. Я. И. Петрова, Л. Н. Фоменко]. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 147 с.
 47. Гарвілл М. Лео. Стандартна похибка вимірювання (навчальний модуль Національної Ради США з оцінювання у сфері освіти) / М. Лео Гарвілл // Вісник ТІМО. – 2010. – №3. – С. 40-48.
 48. Гелмс Р. М. Прийом до університетів: світовий досвід / Р. М. Гелмс // Вісник ТІМО. – 2010. – № 4-5. – С. 5-13.
 49. Гершунський Б. С. Дидактическая прогностика / Б. С. Гершунський, Й. Пруха. – К. : Вища школа, 1979. – 122 с.
 50. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 273 с.
 51. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1977. – 376 с.
 52. Горбунова Л. Л. Образование взрослых в современном обществе и его основные принципы / Л. Л. Горбунова // Инновационные модели образовательных технологий и систем. – СПб. : ИОВ РАО, 1998. – С. 10-14.
 53. Гордиенко А. А. Образование взрослых в современной России: проблемы и приоритеты: материалы междунар. научн.-практ. конф. [Образование взрослых для развития личности и мирового сообщества]. – Новосибирск: ЦСА, 2000. – С. 26-49.
 54. Гранланд Н. Складання тестів контролю успішності / Н. Гранланд // Мандрівець. – 1994. – № 1-3. – С. 53-62.
 55. Гриневич Л. Зовнішнє незалежне оцінювання в Україні: історія, уроки, ризики: [істор. нарис] / Л. Гриневич, І. Лікарчук. – 2011. – 48 с.
 56. Гусен Т. Моніторинг стандартів освіти : чому і як усе почалося [Електронний ресурс] / Т. Гусен, А.Тайджнман. – Режим доступу до статті: URL <http://www.litopys.lviv.ua/katalog/pdf/tidzman.pdf>
 57. Данюшенков В. С. Тестирование в США: за и против /

- В. С. Данюшенков, М. Ш. Ракипова // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 82-86.
58. Демков М. И. О самообразовании учителя / М. И. Демков // Русская школа. – 1984. – № 7-8. – С. 72-79.
59. Десятов Д. Л. До питання про комп'ютерне оцінювання знань учнів / Д. Л. Десятов // Історія та правознавство. – 2005. – №27. – С. 9-10.
60. Дзверін О. Г. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди: [зб. статей] / О. Г. Дзверін. – К.: Вища школа, 1972. – 246 с.
61. Дзундза А. До проблеми тестування / А. Дзундза, Н. Лосєва // Освіта і управління. – 2003. – № 3 – С. 114-118.
62. Дистерверг А. О самосознании учителя / А. Дистерверг. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
63. Дмитренко Г. А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів : [навч.-метод. посіб.] / Г. А. Дмитренко, В. В. Олійник, О. Л. Ануфрієва. – К. : УПКККО, 1996. – 84 с.
64. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Академия, 1996. – 224 с.
65. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М. : АСТ, 2001. – 576 с.
66. Еверсон Х. Т. Оцінювання, корисне для процесу навчання: тестування на службі викладання і навчання / Ховард Т. Еверсон // Вісник ТІМО. – 2008. – № 9. – С. 30-32.
67. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
68. Ершова О. Использование вариативных форм контроля / О. Ершова // Педагогическая техника. – 2004. – № 1. – С. 109-110.
69. Єльнікова Г. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі / Г. В. Єльнікова, З. В. Рябова // Обрії. – 2008. – № 1(26). – С. 5-12.
70. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Г. В. Єльнікова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
71. Єльнікова Г. В. Організація діяльності педагогічного колективу

- школи щодо контролю за засвоєнням учнями змісту навчання : [навч. посіб. для слухачів ін-в післядипл. освіти та кер. загальноосв. шкіл] / Г. В. Єльнікова. – Харків : ХОІНОПП, 1996. – 60 с.
72. Жернов В. И. Оценочная деятельность и формирование профессиональной направленности личности студента / В. И. Жернов, И. С. Ломакина. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 115 с.
73. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : Політехніка, 2003 – 195 с.
74. Заверико Н. В. Теоретичні засади соціально-педагогічної технології роботи з підлітками / Н. В. Заверико // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 2. – Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Управління. – С. 80-86.
75. Заводяний В. Тести у навчальному процесі ВНЗ / В. Заводяний, М. Верещака // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 42-43.
76. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової : [навч. посіб. для студ. пед. спец. вузів] / І. В. Зайченко. – [2-е вид.]. – Чернігів: вид-во Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка, 2000. – 234 с.
77. Закон України “Про загальну середню освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – 28 липня. – С. 2-3.
78. Законодавство України про освіту. Збірник законів. Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с. – (Бібліотека офіційних видань).
79. Зарицька О. Л. Зміст курсу Інформатика на фізико-математичному факультеті за умов дистанційної освіти / О. Л. Зарицька // Вісник Житомирського педуніверситету. – 2004. – № 16. – С. 226-230.
80. Засорина Л. Н. Педагогическая диагностика как мониторинг качества образования / Л. Н. Засорина, Е. М. Плоснина // Начальная школа. – 1999. – № 1. – С. 74-79.
81. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронний ресурс] /

- М. З. Згуровський. – Режим доступу до статті: / <http://www.ntu-kpi.kiev.ua>
82. Зельман М. Використання тесту на академічні здібності при вступі до університетів / М. Зельман // Вісник ТІМО. – 2008. – № 10. – С. 45-48.
 83. Зельман М. Національне оцінювання навчальних досягнень учнів (досвід США) / М. Зельман // Вісник ТІМО. – 2008. – № 9. – С. 24-30.
 84. Зиверт Х. Подготовка к тестированию / Хорст Зиверт. – М. : Прогресс, 1998. – 174 с.
 85. Зимняя И. А. Педагогическая энциклопедия : [учеб. для вузов] / И. А. Зимняя. – [2-е изд.]. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
 86. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕРСЭ. – 2003. – 206 с.
 87. Зубрицька М. Вступ до вищих навчальних закладів України: стратегічні рекомендації / Марія Зубрицька, Лілія Гриневич, Олег Процак // Вісник ТІМО. – 2009. – № 4. – С. 35-39.
 88. Ингекапм К. Педагогическая диагностика / К. Ингекапм. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
 89. Іванова Д. Ф. Формування готовності майбутніх учителів до розвитку творчої активності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Д. І. Іванова. – Одеса, 1997. – 17 с.
 90. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Івлієва. – Одеса, 2001. – 20 с.
 91. Калаур С. М. Підготовка майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень школярів з предметів природничого циклу автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Калаур. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

92. Кальней В. А. Технология мониторинга качества образования в системе «учитель-ученик» : [метод. пособие для учителей] / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Пед. общ. России, 1999. – 76 с.
93. Каменецкий С. В. Современные методы и средства оценивания результатов обучения в средней школе и высшем учебном заведении / С. В. Каменецкий // Наука и школа. – 2005. – № 2. – С. 7-10.
94. Карпенко М. М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій [Електронний ресурс] / М. М. Карпенко. – Режим доступу до статті: / <http://www.niisp.gov.ua>
95. Качалова Л. П. Педагогический мониторинг: Процессы интеграции психолого-педагогических знаний будущего учителя / Л. П. Качалова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 6. – С. 31-34.
96. Кашкарьова Л. Р. Психологічні засади виявлення потенційних навчальних можливостей учнів основної школи / Л. Р. Кашкарьова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 3. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – С. 46-54.
97. Кашкарьова Л. Р. Психологічні засади моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Кашкарьова Людмила Ромуальдівна. – Бердянськ, 2005. – 257 с.
98. Кісіль М. В. Моніторинг як складова системи управління якістю вищої освіти: матеріали міжнар. науково-практ. конф. [Розвиток публічного адміністрування на засадах менеджменту]. – Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2009. – С. 188-190.
99. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82-87.
100. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора. пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. В. Кічук. – К., 1993. – 30 с.
101. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової

- компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. В. Кічук. – Одеса, 2010. – 40 с.
102. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование / Пол Клайн / [пер. с англ. ; под ред. Л.Ф. Бурлачука]. – Киев : ПАН Лтд, 1994. – 288 с.
103. Ковалькова Л. П. Организация учебного процесса в университетах США: Рейтинговый контроль / Л. П. Ковалькова, Н. В. Ковалькова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 1. – С. 60-64.
104. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. І. Койчева. – Одеса, 2004. – 20 с.
105. Колгатін О. Г. Автоматизована педагогічна діагностика і точність вимірювання / О. Г. Колгатін // Вісник ТІМО. – 2006. – № 10-11. – С. 29-33.
106. Колгатін О. Г. Статистичний аналіз тесту з різними за формою завданнями // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи / [за заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка]. – Х. : ХДПУ, 2003. – Вип. 20. – С. 50-54.
107. Коломієць М. П. Словник іншомовних слів / М. П. Коломієць, Л. В. Молодова. – К.: Освіта, 1998. – 190 с.
108. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Дж. Локк и др. ; [сост В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
109. Корнешук В. В. Категорія надійності в теорії і практиці підготовки фахівців соціономічних професій : [монографія] / Вікторія Вікторівна Корнешук. – Одеса: изд-во ВМВ, 2009. – 325 с.
110. Коробович Л. П. Організація системи педагогічного моніторингу у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Л. П. Коробович.– Режим доступу до статті: <http://kafmo.ho.ua>.

111. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Кошманова Тетяна Сергіївна. – Київ, 2002. – 589 с.
112. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2000. – № 40 (5 жовтня) . – С. 3-16.
113. Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов : [учебник] / Л. Крокер, Д. Алгина ; [пер. на русск. язык под. общ. ред. В. И. Звонникова, М. Б. Чельшковой]. – Москва.: Логос, 2010. – 667 с.
114. Круглов М. И. Стратегическое управление компанией : [учеб. для студентов вузов, обуч. по экон. и техн. спец.] / М. И. Круглов. – М.: Русская деловая литература, 1998. – 767 с.
115. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Кубіцький. – К., 2001. – 20 с.
116. Кузнецов А. О. Механізм державного управління: етимологія поняття / А. О. Кузнецов. – Х.: ХарРІДУ НАДУ, 2005. – 17 с.
117. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
118. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Кулакова. – Одеса, 2006. – 20 с.
119. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Наука, 1985. – 216 с.
120. Курлехт М. В. Экспертные оценки в образовании: учеб. пос. для студентов факультетов дошк. обр-ния высш. пед. учеб. заведений / М. В. Курлехт, И. В. Тельнюк. – М.: Изд-кий цент «Академия», 2002. – 112 с.
121. Кухаренко В. Н. Практикум дистанционного обучения : [учебное

- пособие] / В. Н. Кухаренко и др. ; [под ред В. Н. Кухаренко]. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2001. – 124 с.
122. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: дис...докт. пед. наук: 13.00.04 / Кучерявий Олександр Георгійович. – К., 2002. – 523 с.
 123. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. А. Ландсман. – Харків, 2004. – 21 с.
 124. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / Лапач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. – К.: МОРИОН, 2002. – 640 с.
 125. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
 126. Линенко А. Ф. Професійна діяльність та готовність до неї / А. Ф. Линенко // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 1998. – № 2. – С.168-170.
 127. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 ; 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 403 с.
 128. Лігоцький А. О. Система різномірівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): дис...докт. пед. наук: 13.00.04 / Лігоцький Анатолій Олександрович. – К., 1997. – 484 с.
 129. Логачов М. Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях: дис...канд. психол. наук: 19.00.06 / Логачов Микола Георгійович. – Харків, 2001. – 184 с.
 130. Локшина О. Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів / О. Локшина // Стратегічне реформування освіти в Україні. – К., 2003. – С. 93-109.
 131. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура,

- функціонування, тенденції розвитку / [за заг. ред. акад. О. Г. Мороза]. – К.: МАУП, 1994. – 144 с.
132. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. Лукіна. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ», 2006. – 128 с.
133. Лунячек В. Е. Елементи технології управління сучасною школою: [наук.-метод. посібник] / В. Е. Лунячек. – [4-е вид.]. – Харків: Гімназія, 2001. – 112 с.
134. Ляховченко Н. В. До питання про зовнішнє незалежне оцінювання якості знань / Н. В. Ляховченко, Б. І. Мокін // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2009. – № 2. – С. 119-125.
135. Ляшенко О. І. Тестові технології і моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку / О. І. Ляшенко, С. А. Раков // Вісник ТІМО. – 2008. – № 11-12. – С. 67-70.
136. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
137. Макарова О. С. Формування готовності майбутнього вчителя до комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. С. Макарова. – Одеса, 2004. – 20 с.
138. Малаті Д. Національний та міжнародний вплив результатів тестування PISA в Фінляндії на рівень підготовки вчителів молодших класів / Джордж Малаті // Вісник ТІМО. – 2010. – № 10. – С. 43-48.
139. Малафіїк І. В. Дидактика : [навчальний посібник] / І. В. Малафіїк. – К.: Кондор, 2009. – 406 с.
140. Малихін А. Тести у навчальному процесі сучасної школи / А. Малихін // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 7-8.
141. Марон А. Е. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики [Електронний ресурс] – Режим доступу: gaop.ru/.../Otdelenie_professionalnogo_obrazovaniya.2009/04/15/Spravka.1.doc
142. Маршалл А. Принципы экономической науки : [в 3-х т.] /

- А. Маршалл. – М.: Прогресс, 1993. – Т.1. – 415 с.
143. Матушанский Г. У. Проектирование педагогических тестов для контроля знаний / Г. У. Матушанский // Информатика и образование. – 2000. – № 6. – С. 7-10.
 144. Машталер Г. Тематична атестація – новий підхід до контролю й оцінювання навчальних здобутків учнів / Г. Машталер // Українська література в загальноосвітній школі: науково-методичний журнал. – Київ, 2004. – № 9. – С. 42-45.
 145. Мельникова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Мельникова. – М. : Прометей, 2002. – 186 с.
 146. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / [за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника]. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
 147. Методичні рекомендації з організації тестового контролю освітньо-професійної підготовки вчителя / [відпов. ред. В. В. Грубінко]. – Тернопіль: ТНПУ, 2004. – 100 с.
 148. Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости / Н. И. Мешков. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1991. – 81 с.
 149. Миропольский С. И. Самообразование учителя народной школы / С. И. Миропольский // Семья и школа. – 1972. – Т. 2. – № 1-5. – С. 26-29.
 150. Михалева Т. Г. Оценка учебных достижений / Т. Г. Михалева, В. А. Хлебников // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 2. – С. 45-52.
 151. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. Матеріали до першої лекції / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков ; [відп. ред. М. Ф. Степко]. – К., 2004. – 24 с.
 152. Моисеев В. Б. Статистический подход к принятию решений по результатам тестирования для тестов открытой формы / В. Б. Моисеев, В. В. Усманов, Л. Г. Пятирублевый, К. Р. Таранцева // Открытое образование. – 2001. – № 1. – С. 51-57.
 153. Моніторинг стандартів освіти / [за ред. Альберта Тайджмана,

- Т. Невілла Послтвейна]. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
154. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [кол. авторів: О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек та ін. ; за заг. ред. О. Локшиної]. – К.: К.І.С., 2004. – 160 с.
155. Мухін М. І. Педагогічні погляди і освітня діяльність Х. Д. Алчевської / М. І. Мухін. – К.: Вища школа, 1979. – 184 с.
156. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України» від 02.09.2008 р. № 802 // Вісник ТІМО. – 2008. – № 10. – С. 5-13.
157. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України у 2009 році» від 03.09.2008 р. № 804 // Вісник ТІМО. – 2008. – № 10. – С. 14.
158. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: [навчальний посібник] / Т. М. Десятов, Л. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. – Харків: Видав. група «Основа», 2005. – 240 с.
159. Національна доктрина розвитку освіти України // Нормативно-правове забезпечення освіти : [у 4 ч.]. – Х., 2004. – Ч.1. – С. 5-24.
160. Нейман Ю. М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников – М.: Прометей, 2000. – 168 с.
161. Нижник Р. Н. Системний підхід в організації державного управління : [навч. посібник] / Р. Н. Нижник, О. А. Машков. – К.: УАДУ, 1998. – 159 с.
162. Нормативно-методичне забезпечення стандартизації тестового контролю : [збірник трудов міжнародного симпозиума] / [под. ред. М. Берещук, Ю. Бархаєв, Г. Стадник]. – Суми–Санкт-Петербург. – 2003. – С. 485-491.
163. Овчарук О. Профільне навчання в старшій школі / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – С. 57-81.
164. Олійник М. Створення тестів для школи і визначення їх якості /

- М. Олійник, Ю. Романенко // Рідна школа. – 1999. – № 7-8. – С. 47-49.
165. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : [посібник] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
166. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогіка. – № 3. – 1996. – С. 18-23.
167. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М., 2002. – 622 с. – Режим доступа <http://medicbooks.info/psychology/303-psixologiya-lichnosti-i-sushhnosti-cheloveka.html>
168. Основи психології : [підручник] / [за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця]. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
169. Павлютенков Є. М. Основи управління школою / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х.: Вид. група «Основа». – 2006. – 176 с.
170. Паламарчук В. Дванадцятибальна система оцінювання знань, умінь і навичок учнів: Резонанс публікації / В. Паламарчук // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 3-6.
171. Палій А. Тестування в навчальному процесі / А. Палій // Шлях освіти. – 2006. – № 6. – С. 36-37.
172. Панасенко Е. А. Идеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ-початку ХХ ст. : дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Панасенко Елліна Анатоліївна. – Слов'янськ, 2001. – 230 с.
173. Паращенко Л. І. Незалежне тестування: американський досвід та українські можливості / Л. І. Паращенко // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – № 27. – С. 11-16.
174. Паращенко Л. І. Тестові технології у навчальному закладі : [метод. посібн.] / Л. І. Паращенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська ; [наук. ред. О. І. Ляшенко]. – К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. – 217 с.
175. Педагогическое образование для ХХІ века : матер. междунар. науч.-практ. конф., (13-16 апреля 1994 г.) / [МПГУ им. В. И. Ленина]. – М. : МИП «НВ Магистр», 1994. – 264 с.

176. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін. ; [за ред. І. Зязюна]. – [3-тє вид., доповн. і перероб.]. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
177. Переверзев В. Ю. Критериально-ориентированное педагогическое тестирование / В. Ю. Переверзев. – М. : Наука, 2003. – 227 с.
178. Петрашук О. П. Значення апробації тестових завдань з метою їх включення в тест з іноземної мови / О. П. Петрашук // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Сер. «Педагогіка та психологія». – К., 2000. – Вип. 3. – С. 100-104.
179. Погребная Е. Д. Влияние индивидуального стиля учителя на оценку успеваемости учащихся / Е. Д. Погребна // Наука і освіта. – 2001. – № 6. – С. 46-50.
180. Половникова Ж. Ю. Формирование психологической готовности сотрудников охраны к осуществлению профессиональной деятельности: дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / Жанетта Юрьевна Половникова. – Х., 1998. – 217 с.
181. Полонский В. М. Оценка знаний школьников / Валентин Михайлович Полонский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
182. Постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти (із змінами)» від 25 серпня 2004 р. № 1095 // Юридичний вісник України. – 2004. – № 38 (18 вересня). – С. 8-9.
183. Потаєнко П. А. Про вірогідність результатів тестування із закритою формою завдань / П. А. Потаєнко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 6. – С. 12-15.
184. Прашко О. Педагогічне проектування та його місце в системі навчально-виховного процесу ЗНЗ / О. Прашко // Управління освітою. – 2010. – № 22(250). – С. 10-13.
185. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева и др. ; [под ред. Г. С. Никифорова]. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991. – 152 с.
186. Психологічна енциклопедія / [автор-упор. О. М. Степанов]. – К. :

- Академвидав, 2006. – 424 с.
187. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; [за ред. Ю. Л. Трофімова]. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
 188. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія] / Л. П. Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 179 с.
 189. Равен Д. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен. – М. : Когито Центр, 1999. – 144 с.
 190. Радченко О. В. Категорія «механізм» у системі державного управління / О.В. Радченко // Держава і регіони. – 2009. – № 3. – С. 64-69.
 191. Раков С. А. Методи «м'якого» уточнення тестового бала з урахуванням складності завдань / С. А. Раков, В. П. Горох // Вісник ТІМО. – 2011. – № 4. – С. 11-15.
 192. Раков С. А. Система оцінювання й шкалювання результатів національних стандартизованих вступних іспитів до ВНЗ (аналіз світового досвіду) / С. А. Раков // Вісник ТІМО. – 2009. – № 4. – С. 23-28.
 193. Раков С. А. Трирівнева модель підготовки тестів ЗНО / С. А. Раков // Вісник ТІМО. – 2011. – № 5-6. – С. 65-71.
 194. Рева Ю. Психолого-педагогічний вплив в оцінюванні особистості учня / Ю. Рева // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С. 25-27.
 195. Ремез Н. Д. Визначення рівнів готовності педагогічних працівників до роботи в пунктах тестування / Н. Д. Ремез // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 22 : зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 398-403.
 196. Ремез Н. Д. Експериментальна модель підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів / Н. Д. Ремез // Наука і освіта. – 2011. – № 2-3. – С. 103-108.

197. Ремез Н. Д. Компетентнісна складова підготовки фахівців до проведення зовнішнього незалежного оцінювання: матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Болонський процес очима студентів»], (2 березня 2010 р.). – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. – С. 192-195.
198. Ремез Н. Д. Механізм розв'язання проблем підготовки педагогічних кадрів для проведення зовнішнього оцінювання / Н. Д. Ремез // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009, Спеціальний випуск «Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі», Частина 2. – С. 225-237.
199. Ремез Н. Д. Можливості використання тренінгів у процесі підготовки фахівців, залучених до проведення зовнішнього незалежного оцінювання: матеріали Международного образовательного форума [«Образовательное пространство и индивидуальность: современная дидактика, задания диагностики, оценка качества образования»], (5-7 мая 2010 г.). – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 105-108.
200. Ремез Н. Д. Педагогічні умови ефективної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів / Н. Д. Ремез // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: зб. наук. праць. – 2011. – № 1-2. – С. 274-281.
201. Ремез Н. Д. Професійні компетенції педагогічних працівників, залучених до адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання в пунктах тестування / Н. Д. Ремез // Наука і освіта. – 2009. – № 10. – С. 145-150.
202. Ремез Н. Д. Шляхи вирішення проблем підготовки педагогічних працівників, залучених до проведення зовнішнього незалежного оцінювання / Н. Д. Ремез // Педагогічний вісник: науково-

- методичний щоквартальний журнал. – 2010. – № 1-2(13-14). – С. 59-61.
203. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1995. – 528 с.
204. Родионов Б. У. Стандарты и тесты в образовании / Б. У. Родионов, А. О. Татур. – М.: МИФИ, 1995. – 48 с.
205. Романенко Н. А. Рівнева характеристика готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища / Н. А. Романенко // Наука і освіта. – 2009. – № 3. – С. 74-81.
206. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Людмила Михайлівна Романишина. – К., 1997. – 417 с.
207. Ротаєнко П. А. Про вірогідність результатів тестування із закритою формою завдань / П. А. Ротаєнко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 6. – С. 12-15.
208. Рубін Е. Ю. Моделі, методи та технології оцінювання якості процесу освіти на основі інформаційних показників: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. техн. наук: спец. 05.13.06 «Автоматизовані системи управління та прогресивні інформаційні технології» / Е. Ю. Рубін. – Х., 2005. – 20 с.
209. Рудинский И. Д. Концепция количественного оценивания объективности педагогического тестирования знаний / И. Д. Рудинский, И. А. Клеандрова // Информатика и образование. – 2003. – № 12. – С. 100-104.
210. Рукасова С. Оцінювання знань учнів як педагогічна проблема / С. Рукасова // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 36-38.
211. Рыжкин А. Н. Современные измерители знаний: (Опыт тестирования) / А. Н. Рыжкин // Высш. образование в России. – 2001. – № 1. – С. 15-20.
212. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів /

- З. В. Рябова // Школа. – 2006. – № 4. – С. 49-59.
213. Рябова З. Якість освіти як педагогічна категорія / З. Рябова // Джерело педагогічної майстерності. Управління якістю освіти в Харківському регіоні. – 2006. – № 1 (35). – С. 5-10.
214. Сейдаметова З. С. Тестування : вивчення досвіду США / З. С. Сейдаметова // Нові технології навчання. – 2004. – Вип. 39. – С. 27-33.
215. Семиченко В. Проблема педагогічного оцінювання / В. Семиченко, Г. Заслуженюк // Рідна школа. – 2001. – № 7. – С. 3-9.
216. Серeda Л. Можливі переваги сучасної теорії освітніх вимірювань (ТОВ – IRT, LTT, IT) для обробки результатів зовнішнього тестування в Україні / Л. Серeda // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць – Вип. 20. – Харків, 2003. – С. 149-157.
217. Система образования и подготовка преподавателей / [Беляков Н. А., Кузнецова О. Ю, Мазуров В. И. Та ін.] ; [под ред. Н. А. Белякова, А. П. Щербо]. – СПб., 2002. – 475 с.
218. Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія / [І. Є. Булах, О. П. Воловець, Ю. В. Вороненко та ін.]. – Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕСС, 2003. – 212 с.
219. Скрипник М. Категорія “дорослості” як предмет дослідження в людинознавстві: інтерпретація дорослості в реальності післядипломної педагогічної освіти / Марина Скрипник // Управління освітою. – 2009. – № 16(220). – С. 11-18.
220. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
221. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
222. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
223. Советский энциклопедический словарь : [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [4-е изд.]. – М. : Сов. энцикл., 1988. – 1600 с.
224. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Ранацевш]. – М. :

- Слово, 2001. – 928 с.
225. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 176 с.
226. Социологический справочник / [под общ. ред. В. И. Воловича]. – К. : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
227. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых / Е. И. Степанова. – Л. : Ленин. пед. ин-т, 1981. – 84 с.
228. Столяренко Л. Д. Педагогические технологии : [в 2-х кн.] / Л. Д. Столяренко. – Кн. 1. – Ростов-на/Д. : Феникс, 1998. – 394 с.
229. Сучасні інноваційні технології навчання дорослих : [інформ.-метод. матеріали для учасників літньої школи] / [за ред. М. М. Іжі, С. К. Хаджирадєвої]. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 176 с.
230. Терещук Р. В. Педагогічна діагностика і прогнозування у навчально-виховному процесі / Р. В. Терещук. – К.-Тернопіль-Зелена Гура, 1995. – 148 с.
231. Тестова перевірка знань учнів / [за ред. Н. М. Розенберга]. – К. : Радянська школа, 1973. – 167 с.
232. Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» від 20 березня 2008 року № 244 // Урядовий кур'єр. – 2008. – № 71 (від 16.04.2008).
233. Указ Президента України «Про забезпечення подальшого розвитку вищої освіти в Україні» від 25 вересня 2008 року № 857 // Урядовий кур'єр. – 2008. – № 183 (від 02.10.2008).
234. Ухань П. С. Контроль знань, вмінь і навичок учнів на уроках інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)» / П. С. Ухань. – К., 2001. – 17 с.
235. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский ; [ред. Н. А. Сундуков]. – М. : Изд-во АПН, 1984. – Т. 2. – 600 с.
236. Федоров Е. Что такое тесты / Е. Федоров // Мир образования. – 1997. – № 6. – С. 20-22.
237. Фрарі Р. Б. Обчислення балів за формулою для тестів множинного вибору (коригування вгадування) / Роберт Б. Фрарі // Вісник ТІМО. – 2008. – № 9. – С. 32-41.

238. Хаджирадєва С. К., Бендяк К. І., Гусак О. Г. Сучасні підходи та принципи навчання дорослих: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції [«Підготовка фахівців для іноземних країн у ВНЗ України: проблеми та перспективи розвитку»] (24-25 червня 2010 р.). – Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. – С. 95-104.
239. Хант Дж. Що ви повинні знати про навчальне тестування / Дж. Хант // Мандрівець. – 1994. – № 1. – С. 43-58.
240. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: [навч. посіб.] / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
241. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: [учеб. пособие] / Марина Борисовна Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
242. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
243. Чиж С. Г. Формування готовності майбутніх учителів-словесників до диференційованого навчання молодших підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Г. Чиж. – Одеса, 2002. – 20 с.
244. Чорна Н. В. Дидактичні особливості тестів-есе та об'єктивних тестів / Н. В. Чорна // Наукові записки ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 11. – Вінниця, 2004. – С. 39-41.
245. Чорна Н. В. Роль тестів успішності в американській системі освіти / Н. В. Чорна // Педагог професійної школи. – Вип. VI. – К.: Наук. світ, 2004. – С. 261-268.
246. Чупина Г. А. Принцип деятельности языка: философско-методологический анализ / Г. А. Чупина. – Красноярск: изд-во КГУ, 1987. – 188 с.
247. Чуприкова Н. И. Слово как фактор управления высшей нервной деятельностью человека / Н. И. Чуприкова. – М.: Просвещение, 1967. – 327 с.
248. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Логос, 1996. –

- 320 с.
249. Шалаєв В. М. Теоретичні засади готовності курсантів до правоохоронної діяльності / В. М. Шалаєв // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДПУ, 1998. – Вип. 4-5. – С. 49-53.
250. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шапарь, А. В. Тимченко, В. Н. Швыдченко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 688 с.
251. Шимків І. Контроль знань учнів і навичок учнів як педагогічна проблема / І. Шимків // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія педагогіка. – 2006. – Вип. 4. – С. 141-145.
252. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агенство, 1998. – 352 с.
253. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агенство, 2000. – 448 с.
254. Шпильовий В. Д. Створення тестів та проведення тестового контролю якості підготовки / В. Д. Шпильовий, В. Г. Жила. – Луганськ: Вид-во Східноукр. держ. ун-ту, 1997. – 78 с.
255. Щекатунова Г. Проблеми оцінювання якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах / Г. Щекатунова // Рідна школа. – 2007. – № 17-18. – С.3-5.
256. Щербань П. Прикладна педагогіка / П. Щербань. – К.: Либідь, 2002. – 234 с.
257. ЮНЕСКО и развитие образования взрослых // Перспективы. – 1982. – № 1-2. – С. 137-145.
258. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – С. 210-234.
259. Яценко В. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Історичний аспект / В. Яценко // Географія та основи економіки в школі. – 2002. – № 6. – С. 31-33.
260. Alderson J. Report of the discussion on communicative language testing / J. Alderson // Issues in language testing. ELT Documents 111. – London

- : The British Council, 1981. – 242 p.
261. Bachman L, Palmer A. Language testing in practice / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford : University Press, 1996. – 266 p.
 262. Bachman L. Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts / L Bachman // Language Testing. – 2000. – 17(1). – P. 1-42.
 263. Berk C.H. A method for reaching a compromise between absolute and relative standards in examinations // Journal of Educational Measurement. – 1984. – 21. – P. 147-152.
 264. Darkenwald G. G., Merriam S. B. Adult Education: Foundations of Practice. – N.Y., 1982.
 265. De Gruijter D.N. Compromise methods for establishing examination standards // Journal of Educational Measurement. – 1985. – 22. – P. 263-269.
 266. Ebel R.A. Essentials of Educational Measurement / R.A. Ebel. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1979. – 264 p.
 267. Farr R., Tone B. Portfolio. Performance Assessment. – Fortworth, Philadelphia, San Diego, New York: Harcontr Brace College Publishers, 1994. – P. 11, 37.
 268. Heaton B. Language testing / B. Heaton. – London : Modern English Publications, 1982. – 346 p.
 269. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes. – Cambridge: CUP, 1992. – 172 p.
 270. Kolen M.J., Brennan R.L. Test equating: methods and practices. – New York: Springer-Verlag? 1995. – 333 c.
 271. Lorge I. Adult Learning // Adult Education. – N.Y., 1952. – № 5.
 272. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. – N.Y., 1968.
 273. Santostefano S. Cognitive Controls, Metaphors and Contexts. An Approach to Cognition and Emotion // Bearson D.J., et al. (Eds.) / Developmental Perspectives. – 1986. – 162 p.
 274. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.
 275. Weir C J. Communicative language testing / C J. Weir. – London : Prentice Hall, 1990. – 224 p.
 276. Zeichner, K. Educating teachers for cultural diversity. East Lansing. MI,

MSU, NCTRL, 1993. – P. 7-14.

Додаток А

**12-бальна шкала оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів
загальноосвітніх шкіл**

Рівні компетенції	Ба- ли	Критерії
1	2	3
I. Початковий	1	Учень володіє навчальним матеріалом на рівні елементарного розпізнавання і відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів, що позначаються учнем окремими словами чи реченнями
	2	Учень володіє матеріалом на елементарному рівні засвоєння, викладає його уривчастими реченнями, виявляє здатність викласти думку на елементарному рівні
	3	Учень володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу
II. Середній	4	Учень володіє матеріалом на початковому рівні, значну частину матеріалу відтворює на репродуктивному рівні
	5	Учень володіє матеріалом на рівні, вищому за початковий, здатний за допомогою вчителя логічно відтворити значну його частину
	6	Учень може відтворити значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень, за допомогою вчителя може аналізувати навчальний матеріал, порівнювати та робити висновки, виправляти допущені помилки
III. Достатній	7	Учень здатний застосовувати вивчений матеріал на рівні

		стандартних ситуацій, частково контролювати власні навчальні дії, наводити окремі власні приклади на підтвердження певних тверджень
	8	Учень вміє порівнювати, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом вчителя, в цілому самостійно застосовувати її на практиці, контролювати власну діяльність, виправляти помилки і добирати аргументи на підтвердження певних думок під керівництвом вчителя
	9	Учень вільно (самостійно) володіє вивченим обсягом матеріалу і застосовує його на практиці; вільно розв'язує задачі в стандартних ситуаціях, самостійно виправляє допущені помилки, добирає переконливі аргументи на підтвердження вивченого матеріалу
IV. Високий	10	Учень виявляє початкові творчі здібності, самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, оцінює окремі нові факти, явища, ідеї; знаходить джерела інформації та самостійно використовує їх відповідно до цілей, поставлених учителем
	11	Учень вільно висловлює думки і відчуття, визначає програму особистої пізнавальної діяльності, самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них; без допомоги вчителя знаходить джерела інформації і використовує набуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях
	12	Учень виявляє особливі творчі здібності, самостійно розвиває власні обдарування і нахили, вміє самостійно здобувати знання

Додаток Б

Приклади варіантів завдань на визначення рівня готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів

Варіант 1.

1. Поясніть, чим відрізняються формати тестових завдань відкритого типу від закритого?
2. Наведіть приклад тесту закритого формату А і розкрийте його особливості.
3. Обґрунтуйте необхідність врахування при розробці тестових завдань рівні ієрархії пізнавальних цілей за Б. Блумом.
4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 25 осіб, пришли на іспит 22 особи, з них: «10-12 балів» – 5 осіб, «7-9 балів» – 5 осіб, «4-6 балів» – 8 осіб, «1-3 бала» – 4 особи.

Варіант 2.

1. Перелічіть загальні вимоги до створення тестових завдань у тестах досягнень?
2. Наведіть приклад тесту закритого формату Х і розкрийте його особливості.
3. Обґрунтуйте сутність вимірювання з метою відбору.

4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 26 осіб, пришли на іспит 23 особи, з них: «10-12 балів» – 6 осіб, «7-9 балів» – 5 осіб, «4-6 балів» – 9 осіб, «1-3 бала» – 3 особи.

Варіант 3.

1. Розкрийте сутність специфікації тесту?
2. Наведіть приклад тесту закритого формату В і розкрийте його особливості.
3. Обґрунтуйте сутність загальних вимог до створення тестових завдань: однозначність, надійність, простота.
4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 28 осіб, пришли на іспит 22 особи, з них: «10-12 балів» – 6 осіб, «7-9 балів» – 4 особи, «4-6 балів» – 8 осіб, «1-3 бала» – 4 особи.

Варіант 4.

1. Розкрийте критерії об'єктивності та валідності результатів вимірювання ?
2. Наведіть приклад тесту закритого формату R і розкрийте його особливості.
3. Обґрунтуйте недоліки системи зовнішнього оцінювання.
4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 28 осіб, пришли на іспит 22 особи, з них: «10-12 балів» – 6 осіб, «7-9 балів» – 4 особи, «4-6 балів» – 8 осіб, «1-3 бала» – 4 особи.

Варіант 5.

1. Розкрийте сутність педагогічного тесту та його особливостей?
2. Наведіть приклад тесту закритого формату N і розкрийте його особливості.
3. Обґрунтуйте необхідність моніторингу в освіті, його мети та завдань.

4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 30 осіб, пришли на іспит 26 осіб, з них: «10-12 балів» – 7 осіб, «7-9 балів» – 5 осіб, «4-6 балів» – 9 осіб, «1-3 бала» – 5 осіб.

Варіант 6.

1. Розкрийте сутність основних функцій освітнього моніторингу ?
2. Наведіть приклад ситуаційного кластеру і розкрийте його особливості.
3. Обґрунтуйте переваги системи зовнішнього оцінювання.
4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 28 осіб, пришли на іспит 22 особи, з них: «10-12 баллов» – 4 особи, «7-9 балів» – 8 осіб, «4-6 балів» – 4 особи, «1-3 бала» – 6 осіб.

Варіант 7.

1. Розкрийте порядок підготовки матеріалів для комп'ютерного контролю знань ?
2. Наведіть приклад тесту відкритого формату і розкрийте його особливості.
3. Обґрунтуйте сутність загальних вимог до створення тестових завдань: однозначність, валідність, простота.
4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 26 осіб, пришли на іспит 23 особи, з них: «10-12 баллов» – 7 осіб, «7-9 баллов» – 8 осіб, «4-6 баллов» – 4 особи, «1-3 балла» – 4 особи.

Варіант 8.

1. Розкрийте сутність специфікації тесту?
2. Наведіть типові помилки, які допускають при створенні тестових завдань ?
3. Обґрунтуйте етапи проведення внутрішкільного моніторингу ?

4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 26 осіб, пришли на іспит 24 особи, з них: «10-12 баллов» – 7 осіб, «7-9 балів» – 5 осіб, «4-6 балів» – 9 осіб, «1-3 бала» – 3 особи.

Варіант 9.

1. Розкрийте завдання незалежного зовнішнього оцінювання в Україні?
2. Наведіть приклад тесту відкритого формату рівень – застосування, розкрийте його особливості ?
3. Обґрунтуйте сутність бланкового тестування, комп'ютерного тестування та комп'ютерного адаптованого тестування.
4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 25 осіб, пришли на іспит 24 особи, з них: «10-12 баллов» – 5 осіб, «7-9 балів» – 6 осіб, «4-6 балів» – 10 осіб, «1-3 бала» – 3 особи.

Варіант 10.

1. Обґрунтуйте необхідність адаптивного тестування?
2. Наведіть приклад тесту відкритого формату рівень – аналізу, розкрийте його особливості ?
3. Розкрийте сутність рівнів освітнього моніторингу: внутрішньошкільного, муніципального, регіонального та державного.
4. Визначте % якості, успішності, неуспішності, якщо у класі 20 осіб, пришли на іспит 18 осіб, з них: «10-12 балів» – 5 осіб, «7-9 балів» – 5 осіб, «4-6 балів» – 6 осіб, «1-3 бала» – 2 особи.

Додаток В

Критерії оцінки якості тестових завдань (ТЗ)

Оцінка якості змісту ТЗ проводиться за наступними критеріями:

- Чи є ті екзаменовані, хто відповідають на дане ТЗ правильно, більш кваліфікованими, ніж ті, хто відповідають неправильно?
- Чи є зміст ТЗ суттєвим для практичної діяльності?
- Чи є зміст ТЗ занадто спеціалізованим?
- Чи відображає зміст ТЗ узгоджену думку фахівців даної предметної області, а не чиюсь індивідуальну?
- Чи є задача, викладена у ТЗ, суттєвою для практичної діяльності?
- Чи відповідає ТЗ цілям оцінки рівня навчальних досягнень учнів?
- Чи перевіряє ТЗ декларативні знання? Чи перевіряє ТЗ процедурні знання?

Оцінка якості умови ТЗ проводиться за наступними критеріями:

- Чи є поставлене в умові завдання чітким і недвозначним, так що всі екзаменовані працюють над одним завданням?
- Чи достатньо чітка умова ТЗ для того, щоб екзаменовані змогли дати відповідь без наданих варіантів відповідей?
- Чи міститься в умові вся інформація, необхідна для відповіді на ТЗ?
- Чи є логічна та граматична відповідність між умовою та кожним дистрактором ТЗ?
- Чи містяться в умові підказки або натяки на правильну відповідь?

- Чи є умова настільки складною, що ТЗ перетворюється на інструмент вимірювання несуттєвих в даному випадку характеристик?
- Чи міститься в умові інформація, яка дасть відповідь на інші ТЗ?
- Якщо вступне запитання сформульовано негативно, чи можна переформулювати його позитивно?
- Чи наведено у ТЗ чітке визначення таких двозначних термінів як “звичайно”, “часто”, “нерідко” та ін.

Найкраща чи правильна відповідь визначається за такими критеріями як:

- Якщо ТЗ формату “А”, чи є лише одна найкраща відповідь?
- Якщо ТЗ формату “В”, чи визначені всі найкращі правильні відповіді?
- Чи дійшли згоди фахівці в даній предметній області щодо правильної відповіді?
- Чи стосується відповідь безпосередньо завдання?
- Чи може екзаменований відрізнити правильну відповідь від неправильних, не читаючи умови?
- Чи може екзаменований знайти правильну відповідь логічним шляхом, маючи досвід у тестуванні?
- Чи використовувалося висловлювання “все з вищесказаного” як правильна відповідь?

Оцінка дистракторів аналізується за такими параметрами:

- Чи підібрані дистрактори так, що менш компетентні екзаменовані виберуть їх як правильну відповідь?
- Чи включені в дистрактори найбільш поширені помилки некомпетентних екзаменованих?
- Чи відображають дистрактори недостатню організацію декларативних знань?
- Чи відображають дистрактори недостатню організацію процедурних знань?
- Чи можливо надати екзаменованим обґрунтоване пояснення неправильності дистракторів?

- Чи можна не знаючи правильної відповіді, визначити її шляхом виключення явно неправильних дистракторів?
- Чи пов'язані дистрактори та правильні відповіді з умовою логічно і граматично?

Додаток Г

Анкета

Стать

Рік народження

Педагогічний стаж

Просимо Вас, застосовуючи шкалу семантичної диференціації, визначити рівень значущості твердження. Знаком «+» помітьте варіант Вашої відповіді.

Запитання	Шкала семантичної диференціації									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Чи погоджуєтесь Ви з висловлюваннями про те, що оцінювання навчальних досягнень учнів є:										
▪ одним з головних механізмів організації та управління навчально-виховним процесом у школі;										
▪ засобом підвищення якості шкільної освіти;										
▪ методом мотивації учнів до навчання;										
▪ інше										
2. Визначте професійну та суспільну значущість оцінювальної діяльності вчителя.										
3. Визначте рівень впливу оцінювальної діяльності вчителя на результати навчально-виховного процесу в школі.										
4. Чи вважаєте Ви, що результати навчальних досягнень учнів наряду залежать від якості оцінювання результатів навчання.										
<i>Прокоментуйте Ваше особистісне ставлення щодо значущості та рівня впливу оцінювальної діяльності на результати навчально-виховного процесу в школі.</i>										

Додаток Д

Робочий зошит

для підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів на прикладі тестування з Історії України

Навчальні цілі та завдання

а) освітні:

✓ **знання:**

- ознайомлення з історією виникнення та розвитку тестології, запровадження її елементів в системі зовнішнього незалежного оцінювання та його забезпечення в Україні;
- засвоєння комплексу організаційних процедур, пов'язаних з проведенням ЗНО;
- оволодіння основними поняттями і термінологією, яка застосовується під час проведення ЗНО;

✓ **вміння:**

- спеціальні: оволодіння особливостями роботи з тестовими зошитами, інструкціями до них і тестових завдань, бланками відповідей А і Б; розподіл часу на виконання тесту;
- загальнонавчальні: розпізнання форм тестових завдань, володіння основними видами відповідей:
- з вибором однієї правильної відповіді;
- на встановлення відповідності;

- на встановлення правильної послідовності;
- з короткою відповіддю множинного вибору;
- відкритої форми з короткою відповіддю;
- відкритої форми з відкритою короткою відповіддю;
- на заповнення пропусків;
- з розгорнутою відповіддю;

✓ **навички:** вміння вільно користуватися тестовим зошитом і бланками відповідей, розподіляти час на виконання тесту

б)соціальні:

- ✓ усвідомлення того, що мета ЗНО – забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти й аналізу стану системи освіти;
- ✓ потреба у поглибленні та якісному засвоєнню знань, передбачених навчальними програмами;

в) розвиваючі:

- ✓ розвиток мовлення, мислення, сенсорної (сприйняття зовнішнього світу через органи чуття) сфери особистості, емоційно-вольової (почуття, воля) та потреб-мотиваційної області;
- ✓ *розумова діяльність:* аналіз, синтез, класифікація, здатність робити висновки, виділяти суттєві ознаки об'єктів, уміння виділяти цілі і способи діяльності, перевіряти її результати, висувати гіпотези, будувати відповіді до тестових завдань з короткою і розгорнутою відповідями.

Обладнання:

- наочні посібники (листівки, плакати, календарі, зразки тестових зошитів і бланків відповідей);
- комп'ютер, проектор;
- презентації «ЗНО-2011»;
- комплекти тестових завдань для тренінгу і самостійного виконання.

ПЛАН ЗАНЯТТЯ

Вступ:

1. Історичні аспекти тестології та зовнішнього незалежного оцінювання.

2. Методологічні аспекти ЗНО.

2.1. Тестовий зошит. Бланк відповідей А. Форми тестових завдань ЗНО з історії України

2.2. Зразки тестових завдань з історії України, їх заповнення у бланку відповідей та оцінювання.

3. Організаційні аспекти зовнішнього незалежного оцінювання

Висновки.. Література

Вступ (3 хвилини)

(слайди № 1 /тема/; № 2 /план/)

Все існуюче навколо нас має свою історію і витоки. Це ж стосується й наук, які ви вивчаються у школі. Як відомо, філософія є матір'ю майже всіх існуючих сьогодні наук. У свій час від філософії відокремилися історія, математика, астрономія, медицина, психологія, соціологія, політологія, педагогіка та інші наукові знання.

Науково обґрунтовану педагогіку неможливо уявити без активного використання **інструментарію об'єктивних методів вимірювання та оцінювання якісних характеристик, притаманних людині, до яких належить і рівень знань**. Такий інструментарій створювався протягом останніх ста років, удосконалюється й тепер.

(Слайд № 3) Мова йде про **тестологію** як галузь наукових досліджень, що займається вимірюванням та оцінюванням здібностей людини, яка, **виділившись з педагогіки**, закономірно перетворилася на самостійну дисципліну.

Слово «тест» походить від англійського *test* і означає «випробовування», а коріння тестування (тобто перевірки на придатність до певних функцій) губляться в глибині тисячоліть.

1. Історичні аспекти тестології та зовнішнього незалежного оцінювання (слайд 4)

Тестування, у сучасному значенні цього слова, виникає лише в другій половині XIX століття.

Перелічимо основні досягнення у сфері тестування в кінці XIX – на початку XX століття. В цей час:

- уведено в науку термін «тест» (Дж. М. Кеттел); **(слайд № 5; після нього одразу № 6)**
- оформився новий напрям в тестовому руслі – педагогічний;
- розпочато масове тестування в школах;
- розроблено таблиці з перевірки знань, умінь і навичок з орфографії (1894 р. американець Дж. Райс);
- розроблено серію арифметичних тестів (М. Стоун у 1908 р. надрукував перший тест з арифметики);
- підготовлено письмовий тест з мови (1902 р.);
- розроблено перші зразки шкільних тестів успішності.

Головними досягненнями у сфері тестування в XX – на початку XXI ст. є (слайди № 7 і одразу № 8):

- розроблення інструментарію для вимірювання освітянських продуктів (Е. Торндайк «школа почерку», (1909 р.);
- створення перших стандартизованих педагогічних тестів, призначених для оцінювання академічних знань (1904 р. Колумбійський університет);

- диференціювання тестів на індивідуальні та групові (Дж. Орлеанс, Г. Сілі, «Об'єктивні тести», 1905 р.);
- розроблення перших групових тестів (В. Пайл, Р. Пінтер);
- установлення взаємозв'язку поведінки та здібностей індивіда (Ч. Спірмен);
- заснування служби тестування в освіті ([Educational Testing Service – ETS](#)) у 1947 р., метою якої є визначення вербальних і математичних здібностей випускників шкіл, яка працює над розробкою тестових завдань I (Reasoning Tests) – «Тест роздумів» і SAT II (Subject Tests) – «Тест предметний» та корпорації для тестування абітурієнтів;

Поступово виділяються два типи тестів (слайд № 9):

1. Тест критеріально зорієнтований — має на меті оцінити, що вміє робити тестований безвідносно до інших. У загальноосвітніх навчальних закладах України запроваджена 12-бальне оцінювання таких знань.

2. Нормативно-орієнтований тест (рейтинговий) дозволяє порівнювати досягнення (рівень підготовки) окремих випробовуваних один з одним.

Бал (індивідуальний бал, тестовий бал) – це кількісний показник вираженості вимірюваної властивості у даного випробовуваного, одержаний за допомогою даного тесту.

Рейтинг — це місце, що займає учень/студент залежно від загальної кількості балів, які він набирає під час тестування. Рейтинг визначається за шкалою з діапазоном 1-100.

(Слайд № 10). У передових зарубіжних країнах прижилася **рейтингова система** контролю знань.

На сучасному етапі розвитку комп'ютерної техніки найпоширенішими формами тестування вважаються комп'ютерне анкетування та комп'ютерне тестування. Але проблема вдосконалення форм тестування є актуальною і у США, де національний комітет контролю знань проводить роботи з переходу від комп'ютерного анкетування до комп'ютерного тестування .

Зараз існує ціла мережа **Міжнародних організацій з питань тестування, серед яких і Альянс для розвитку (Global Development Alliance) Програми сприяння зовнішньому тестуванню в Україні (USETI - The Ukrainian Standardized External Testing Initiative).**

Зовнішнє незалежне оцінювання в Україні і Болонський процес.

У Радянському Союзі інтерес до тестування в педагогіці з'явився у двадцятих роках ХХ століття, коли в навчальних закладах намагалися знайти надійний спосіб перевірки знань у великої кількості учнів.

Але в **1936** році за рішенням партії система тестування в школах була згорнута. Постанова ЦК ВКП(б) "Про педагогічні викривлення у системі наркомпросів" (1936 р). **засуджувала практику використання тестів, а педологія засуджувалася як лженаука.** У наступні роки розроблення і використання тестів головним чином відбувалося, в основному, в сфері психологічних досліджень.

Історія зовнішнього незалежного оцінювання в Україні починається у 1993 році, коли був проведений експеримент – тестування в декількох школах. У силу ряду причин **експеримент виявився невдалим.**

У **2002** році Міністерство освіти й науки України разом із Центром тестових технологій Міжнародного фонду "Відродження" провели серед студентів перших курсів вузів **двісті тестувань** із метою відробити методики й тестові завдання.

У **2003** році тими ж організаторами було проведене тестування з математики й історії (**3121 випускник 670 шкіл** України). **Чотири вузи почали приймати результати тестування як вступні іспити.** За бажанням випускників результати тестування могли бути зараховані як результати державної підсумкової атестації.

Гуманітарні предмети, які були запропоновані для проведення ЗНО у 2004 – 2010 рр. (слайд 11)

Предмет	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Українська мова	-	*	*	*	+	+	+
Українська література	-	-	-	-			
Історія України	*	*	*	*	+	+	+
Всесвітня історія			*		*	-	-
Зарубіжна література	-	-	-	-	+	-	-
Основи правознавства	-	-	-	-	+	-	-
Іноземна мова (англ., нім., фр., ісп.)	-	-	-	-	-	+	+

Умовні позначки: «-» ЗНО не проводилося «+» ЗНО проводилося «*» – ЗНО проводилося вибірково

Запровадження ЗНО в Україні є складовою Болонського процесу.

Болонський процес був розпочатий в 1954 р. у Парижі, де члени Ради Європи підписали Європейську культурну конвенцію і отримав своє продовження в 1988 р., коли в Болонському університеті була підписана Велика Хартія університетів (*Magna Charta Universitatum*). (слайд № 12. Бібліотека Болонського університету)

Одне з основних завдань БП: необхідність запровадження політики спільних дій, спрямованих на збереження європейської культури та заохочення її розвитку, *реорганізація освітніх систем Європейських країн таким чином, щоб учасникам освітнього процесу було легко переїжджати з однієї країни у іншу з метою подальшого навчання чи працевлаштування.*

19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції до БП приєдналася Україна.

(Слайд 13). На сьогодні до Великої Хартії приєдналося 515 університетів, серед яких 22 українських, у тому числі

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Одеська національна юридична академія

Чорноморський державний університет імені Петра Могили (Миколаїв)

Закріплення матеріалу (3 хвилини). (слайд 14). Запитання до аудиторії

1. Назвіть особу, з ім'ям якої пов'язано введення в науку терміну «тест»? (Дж. М. Кеттел)
2. Яка різниця між тестами критеріально орієнтованими і нормативно орієнтованими?
*(1. Тест критеріально зорієнтований — має на меті оцінити, що вміє робити тестований безвідносно до інших. У загальноосвітніх навчальних закладах України запроваджена 12-бальне оцінювання таких знань.
 2. **Нормативно орієнтований тест (рейтинговий)** дозволяє порівнювати досягнення (рівень підготовки) окремих випробовуваних один з одним).*
3. З якого року в Україні запроваджено обов'язкове ЗНО для вступу до вищих навчальних закладів? **(2008 р.)**
4. Які є головні завдання Болонського процесу та в якому році Україна офіційно приєдналася до нього? (необхідність запровадження політики спільних дій, спрямованих на збереження європейської культури та заохочення її розвитку, *реорганізація освітніх систем Європейських країн таким чином, щоб учасникам освітнього процесу було легко переїжджати з однієї країни у іншу з метою подальшого навчання чи працевлаштування.*

19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції до БП приєдналася Україна)

2. Методологічні аспекти ЗНО (слайд № 15)

**2.1. Тестовий зошит, бланки відповіді А та форми тестових завдань ЗНО-2011 з історії України
Розглянемо в першу чергу, що собою уявляють тестовий зошит і бланк відповідей А. (слайд № 16)**

**(Слайд 17). ОСОБЛИВОСТІ ЗАПОВНЕННЯ НОМЕРА ТЕСТОВОГО ЗОШИТА
У БЛАНКУ ВІДПОВІДЕЙ**

УКРАЇНСЬКИЙ ЦЕНТР ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

ЗНО
ІСТОРІЯ УКРАЇНИ

A

Місце штрих-
коду роботи.
Наклеює
інструктор

Увага!

Цей бланк перевіряє комп'ютер! Ваші відповіді у бланку є результатом Вашої роботи. Відповіді до усіх завдань слід позначати тільки так:

Записаний символ не повинен виходити за межі білого прямокутника.

Виправлення відповідей необхідно робити в спеціально відведеній нижній частині бланка!

Відповіді до усіх завдань слід позначати тільки так:

Записаний символ не повинен виходити за межі білого прямокутника.

Виправлення відповідей необхідно робити в спеціально відведеній нижній частині бланка!

Зразок заповнення номерів

зошитів 2 і 12

Зразок виправлення № тестового зошита з 4 на 8

Позначте номер Вашого зошита так: <input checked="" type="checkbox"/>	...	2	...	12	...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

ПАМ'ЯТАЙТЕ! ЯКЩО ВИ НЕ ПРОСТАВИТЕ НОМЕРИ ТЕСТОВОГО ЗОШИТА, ВАША РОБОТА НЕ БУДЕ ЗАРАХОВАНА! НОМЕР ВАШОГО ТЕСТОВОГО ЗОШИТА МАЄ СПІВПАДАТИ З ВАШИМ ПОРЯДКОВИМ НОМЕРОМ В АУДИТОРНОМУ ПРОТОКОЛІ, НАЛІПКОЮ НА РОБОЧОМУ СТОЛІ І ШТРИХ-КОДОМ!

ТЕСТ ЗНО З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ СКЛАДАЄТЬСЯ ІЗ ЗАВДАНЬ ЧОТИРЬОХ ФОРМ.

(слайд 22) Максимальна кількість тестових балів, яку можна набрати, правильно виконавши всі завдання тесту з історії України, – **84**.

Композиція завдань у тесті з історії України ґрунтується на таких засадах:

- ✓ тестові завдання кожної форми розміщено відповідно до періодів історії України, що зазначені в Програмі зовнішнього незалежного оцінювання з цього предмета, а саме у хронологічній послідовності, починаючи від історії стародавнього світу і завершуючи сьогоденням;
- ✓ кількість і форми тестових завдань до кожного окремого періоду історії України визначає УЦОЯО;
- ✓ завдання розміщені у **наступній послідовності**:
 - 1) завдання з вибором однієї правильної відповіді;
 - 2) завдання на встановлення відповідності;
 - 3) завдання на встановлення правильної послідовності;
 - 4) завдання з короткою відповіддю множинного вибору.

(Слайд 23). 2.2. Зразки тестових завдань з історії України, їх заповнення у бланку відповідей та оцінювання

1. Завдання з вибором однієї правильної відповіді. До кожного завдання пропонується чотири варіанти відповіді, з яких лише один правильний. Завдання вважається виконаним, якщо абітурієнт вибрав і позначив правильну відповідь у бланку відповідей А.

За виконання одного тестового завдання зазначеної форми можна отримати 0 – 1 тестовий бал.

Приклад:

Позначте варіант відповіді.

Найважливіший набуток неандертальців

- А застосування гостроконечників та скребел
- Б зародження мистецтва та релігійних уявлень
- В користування одягом
- Г уміння добувати вогонь

<i>Варіанти відповідей</i>							
<i>I варіант</i>				<i>II варіант</i>			
Правильна відповідь				Неправильна відповідь			
А	Б	В	Г	А	Б	В	Г
			X		X		
Нараховується 1 бал				Нараховується 0 балів			

(Слайд 24). 2. Завдання на встановлення відповідності. До кожного завдання подано інформацію, яку позначено цифрами (ліворуч) і буквами (праворуч). Виконуючи завдання, необхідно встановити відповідність інформації, позначеної цифрами та буквами (утворити логічні пари). Завдання вважається виконаним, якщо абітурієнт вибрав і позначив правильну літеру (від А до Д) навпроти кожної цифри (від 1 до 4) у бланку відповідей А. За правильне (частково правильне) виконання одного тестового завдання цієї форми можна отримати 0–1–2–3–4 тестові бали.

Приклад: Установіть відповідність між творами та їхнім головним змістом.

- 1 «Повість минулих літ»
- 2 «Слово о полку Ігоревім»
- 3 «Києво-Печерський Патерик»
- 4 «Повчання» Володимира Мономаха

А опис чудес життя та подвигів ченців

Б похвала князеві Володимирі та прославлення хрещення Русі

В виклад всесвітньої історії та історії походження Русі та розвитку держави

Г літературно-поетичний опис трагічного походу руської дружини проти половців

Д морально-етичні норми та правила, вказівки для князя, життєпис автора, що має служити прикладом нащадкам

<i>Варіанти відповідей</i>																													
<i>I варіант</i>					<i>II варіант</i>					<i>III варіант</i>					<i>IV варіант</i>					<i>V варіант</i>									
Правильні усі відповіді					Правильні тільки 3 відповіді					Правильні тільки 2 відповіді					Правильна тільки 1 відповідь					Немає правильних відповідей									
	А	Б	В	Г	Д		А	Б	В	Г	Д		А	Б	В	Г	Д		А	Б	В	Г	Д		А	Б	В	Г	Д
1			X			1			X			1			X			1			X			1	X				
2				X		2				X		2				X		2				X		2		X			
3	X					3	X					3	X					3	X					3			X		
4					X	4					X	4					X	4					X	4				X	
Нараховується 4 бали					Нараховується 3 бали					Нараховується 2 бали					Нараховується 1 бал					Нараховується 0 балів									

(Слайд 25) 3. Завдання на встановлення правильної послідовності. До кожного завдання подано перелік подій, позначених буквами, які потрібно розташувати у правильній послідовності, де перша подія має відповідати цифрі 1, друга – цифрі 2, третя – цифрі 3, четверта – цифрі 4. Завдання вважається виконаним, якщо абітурієнт вибрав і позначив правильну літеру (від А до Г) навпроти кожної цифри (від 1 до 4) у бланку відповідей А. За правильне (частково правильне) виконання одного завдання такої форми можна отримати 0 – 1 – 2 тестові бали.

Приклад: Розташуйте події в хронологічній послідовності.

- А** діяльність Товариства об'єднаних слов'ян
- Б** утворення «Союзу порятунку»
- В** виникнення Малоросійського товариства
- Г** діяльність Кирило-Мефодіївського товариства

<i>Варіанти відповідей</i>																								
<i>I варіант</i>					<i>II варіант</i>					<i>III варіант</i>					<i>IV варіант</i>					<i>V варіант</i>				
Правильні всі 4 відповіді					Правильні тільки 3 відповіді					Правильні тільки 2 відповіді					Правильна тільки 1 відповідь					Немає правильних відповідей				
	А	Б	В	Г		А	Б	В	Г		А	Б	В	Г		А	Б	В	Г		А	Б	В	Г
1					1					1					1					1				
2					2					2					2					2				
3					3					3					3					3				
4					4					4					4					4				
Нараховується 2 бали					Нараховується 1 бал					Нараховується 1 бал					Нараховується 0 балів					Нараховується 0 балів				

(Слайд 26) 4.Завдання з короткою відповіддю множинного вибору. До кожного завдання пропонується шість варіантів відповідей, серед яких лише три правильні. Завдання вважається виконаним, якщо абітурієнт вибрав і записав правильні відповіді у бланку відповідей А. За правильне (частково правильне) виконання одного завдання такої форми можна отримати 0 – 1 – 2 – 3 тестові бали.

Приклад: Визначте діячів Кирило-Мефодіївського братства.

- 1 І. Котляревський
- 2 М. Гулак
- 3 П. Пестель
- 4 М. Костомаров
- 5 І. Орлай
- 6 П. Куліш

<i>Варіанти відповідей</i>			
<i>I варіант</i>	<i>II варіант</i>	<i>III варіант</i>	<i>IV варіант</i>
Правильні усі три відповіді	Правильні тільки 2 відповіді	Правильна тільки 1 відповідь	Немає правильних відповідей
2 4 6	1 4 6	2 3 5	1 3 5
Нараховується 3 бали	Нараховується 2 бали	Нараховується 1 бал	Нараховується 0 балів

Закріплення матеріалу. Картка 1 – отримує кожний слухач (10 ХВИЛИН)

Слухачам пропонується опрацювати чотири тестових завдання з історії України за формами, які будуть запропоновані під час ЗНО.

(Слайд 27). 1. Позначте варіант відповіді. Зміст адміністративної реформи Володимира Святославича полягав у наступному:

- А** були чітко встановлені час, кількість і місце збору данини
 - Б** на зміну родоплемінному поділу держави прийшов територіальний
 - В** запроваджено поділ земель і політичної влади між синами за принципом старшинства
 - Г** перенесення столиці до Переяславця і підпорядкування йому всіх руських земель
- Правильна відповідь: **Б** (Власов В. – С. 98; Лях Р. – С. 73)

(Слайд 28). 2. Установити відповідність між датами та подіями.

- | | |
|--------------------|--|
| 1 1734 – 1750 рр.; | А Північна війна Росії зі Швецією; |
| 2 1722 – 1727 рр.; | Б Діяльність правління гетьманського уряду; |
| 3 1700 – 1721 рр.; | В діяльність Першої Малоросійської колегії; |
| 4 1687 – 1709 рр. | Г гетьманування Івана Мазепи; |

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

Правильна відповідь: (Власов В. – С. 212, 220, 233, 235, 238)

(Слайд 29). 3. Установити правильну послідовність подій.

А «Справа Бейліса»

Б урочисте відзначення в Україні 100-річного ювілею Тараса Шевченка

В видання брошури М. Міхновського «Самостійна Україна»

Г утворення Товариства українських поступовців (ТУП)

	А	Б	В	Г
1				
2				
3				
4				

Правильна відповідь: (Турченко Ф. – С. 2289, 294, 254, 292)

(Слайд 30). 4. Позначте варіант відповіді. Війни 70-х років XVII ст. між Московією, з одного боку, й Османською імперією та Кримським ханством – з іншого, завершилися підписанням 13 січня 1681 р. Бахчисарайського мирного договору, який передбачав:

- 1) встановлення кордону між Московською державою та Туреччиною по Дніпру;
- 2) Запорізька Січ переходила під контроль Московії й Польщі;
- 3) приєднання до Туреччини Південної Київщини, Брацлавщини та Західного Поділля;
- 4) утворення у складі трьох воєводств Великого князівства Руського;
- 5) територія між Південним Бугом і Дніпром протягом 20 років мала залишатися незаселеною;
- 6) встановлення перемир'я на 13,5 років

Правильна відповідь: **1, 3, 5** (Власов В. – С. 190; Гісем О. – С. 156 – 157).

Після завершення виконання завдання викладач разом із слухачами аналізує завдання.

3. Організаційні аспекти зовнішнього незалежного оцінювання (слайд № 31)

3.1. Реєстрація для участі в ЗНО.

(Слайд № 32). Перед тим, як прийняти рішення про реєстрацію для участі у зовнішньому незалежному оцінюванні слід здійснити:

- вибір навчального закладу
- знайомство з правилами прийому до обраного ВНЗ
- вибір предметів ЗНО

УВАГА! Особам, які бажають зареєструватися для участі в основній сесії зовнішнього оцінювання, необхідно зайти на сайт Українського центру оцінювання якості освіти www.testportal.gov.ua та, використавши спеціальну програму, сформувати пакет документів, який слід відправити цінним листом за адресою: 65114, а/с 185.

- Отримати допомогу щодо реєстрації для участі в ЗНО можна в консультаційних пунктах (пунктах реєстрації), мережа яких розташована на сайтах УЦОЯО www.testportal.gov.ua та Одеського РЦОЯО www.test-center.od.ua

Для проходження реєстрації необхідно мати наступні документи (Слайд № 33):

- ✓ паспорт громадянина України або іншої держави або свідоцтво про народження для осіб, які народилися після 1 вересня 1994 року та не отримали паспорт;
 - ✓ документ про повну загальну середню освіту або довідки з місця навчання за зразком, установленим Українським центром оцінювання якості освіти (далі – Український центр) для осіб, які здобудуть повну загальну середню освіту в поточному навчальному році;
 - ✓ висновок закладу охорони здоров'я про необхідність створення особливих (специфічних) умов проходження зовнішнього оцінювання для осіб, які мають захворювання, що можуть бути перешкодою для проходження тестувань.
- Якщо один із вищезазначених документів оформлено іноземною мовою, слід заздалегідь підготувати його переклад державною мовою, завіреним у встановленому законодавством порядку. Крім того, необхідно мати дві фотокартки для документів розміром 3×4.

Для генерування заяви-реєстраційної картки особа звертається за допомогою до пункту реєстрації, або створює її самостійно, скориставшись спеціальною комп'ютерною програмою (далі – програма реєстрації), розробленою в Українському центрі та розміщеною на його офіційному веб-сайті.

(Слайд № 34). Після введення в програму реєстрації даних, зазначених у п. 2.9 цього Регламенту, особа:

- 1) роздруковує бланк заяви-реєстраційної картки, перевіряє правильність зазначених у ній даних;
- 2) оформляє заяву-реєстраційну картку;
- 3) наклеює дві фотокартки розміром 3 x 4 см у відповідних місцях заяви-реєстраційної картки;
- 4) роздруковує контрольний-інформаційний лист;
- 5) надсилає в установлені терміни на адресу регіонального центру реєстраційні документи.

(Слайд № 35). Реєстрація особи для проходження зовнішнього оцінювання здійснюється на підставі надісланих нею до відповідного регіонального центру реєстраційних документів:

- ✓ заяви-реєстраційної картки;
- ✓ копії паспортного документа або свідоцтва про народження для осіб, які народилися після 1 вересня 1994 року та не отримали паспорт;
- ✓ копії документа про повну загальну середню освіту або довідки з місця навчання за зразком, установленим Українським центром оцінювання якості освіти (далі – Український центр) для осіб, які здобудуть повну загальну середню освіту в поточному навчальному році;
- ✓ висновку закладу охорони здоров'я про необхідність створення особливих (специфічних) умов проходження зовнішнього оцінювання для осіб, які мають захворювання, що можуть бути перешкодою для проходження тестувань.

Копії документів, що надаються для реєстрації, завіряються підписом заявника із зазначенням «Із оригіналом згідно».

(Слайд № 36). Особі, яка зареєстрована для проходження зовнішнього оцінювання (далі – абітурієнт), регіональний центр надсилає рекомендованим поштовим відправленням:

- ✓ реєстраційну картку абітурієнта;
- ✓ бланк Сертифіката зовнішнього незалежного оцінювання (далі – Сертифікат);
- ✓ інформаційний бюлетень «Зовнішнє незалежне оцінювання. 2011 рік»;
- ✓ повідомлення про створення особливих (специфічних) умов проходження зовнішнього оцінювання та висновок закладу охорони здоров'я (для осіб, які надали відповідний висновок).
- ✓

(Слайд № 37). Для кожної зареєстрованої особи на веб-сайті Українського центру створюється персональна інформаційна сторінка, доступ до якої здійснюється за номером Сертифіката та рін-кодом, указаним у ньому.

У разі втрати або пошкодження Сертифіката абітурієнт повинен особисто звернутися до відповідного регіонального центру з *письмовою заявою* про виготовлення дубліката Сертифіката. Абітурієнт зобов'язаний пред'явити *документ, що засвідчує особу*, на підставі якого відбувалася реєстрація, надати *фотокартку* розміром 3x4 см та *зіпсований Сертифікат* (у разі його пошкодження).

Виготовлення дубліката Сертифіката здійснюється за кошти фізичної особи, яка його замовляє.

2. Внесення змін до реєстраційних даних

(Слайд № 38). *Абітурієнт має право внести зміни до реєстраційних даних шляхом проходження повторної реєстрації. У такому разі крім документів, зазначених у п. 2.6 цього Регламенту, він повинен надіслати раніше отриманий Сертифікат, що анулюється.*

У разі відмови від проходження зовнішнього оцінювання абітурієнт надсилає раніше отриманий Сертифікат та заяву про відмову від реєстрації на адресу відповідного регіонального центру.

Документи надсилаються поштовим відправленням до регіонального центру *протягом часу, відведеного на реєстрацію, та наступних 20-ти календарних днів.*

Особи, зазначені в п. 4.1 цього Регламенту, які проживають за кордоном або є випускниками поточного навчального року закордонного навчального закладу, надсилають рукописну заяву щодо реєстрації для участі в зовнішньому оцінюванні на адресу регіонального центру.

(Слайд № 39). Підстави для відмови в реєстрації:

- надання не всіх документів, необхідних для здійснення реєстрації;
- неналежне оформлення заяви-реєстраційної картки;
- зазначення в заяві-реєстраційній картці недостовірних даних;
- неможливість створення особливих (специфічних) умов проходження зовнішнього оцінювання відповідно до висновку закладу охорони здоров'я;
- подання заяви пізніше встановленого терміну (визначається за поштовим штемпелем відправлення).

(Слайд № 40). Закріплення матеріалу: Хто правильно і швидше знайде необхідну картку. Картки 2 – 3 (А, Б, В, Г). Час на пошук – 1 хвилина. Два слухачі вибирають з двох колод картки (в кожній колоді не менше 4-х варіантів карток-відповідей):

- 1) з переліком документів, які слід мати при собі під час реєстрації на ЗНО;
- 2) документи, які слід відправити до Одеського РЦОЯО;
- 3) документи, які особа отримує від Одеського РЦОЯО.

Після оголошення результатів витягнутих карток слухачі коментують отримані результати, які підсумовує і оцінює вчитель.

3.2. ЗНО: умови допуску, основні права та обов'язки учасників тестування.

Підсумки зовнішнього незалежного оцінювання минулих років свідчать про те, що найбільш типовими порушеннями в процесі проведення ЗНО були (**слайд № 41**):

- запізнення абітурієнтів до пунктів тестування;
- прибуття абітурієнтів до пунктів тестування без пас портів, сертифікатів і запрошень;
- ігнорування частиною абітурієнтів вимог щодо заборони на зберігання при собі в процесі роботи над тестами мобільних телефонів, друкованих чи рукописних матеріалів (шпаргалок);
- неправильне оформлення бланків відповідей, внаслідок чого номер тестового зошита, із яким працював абітурієнт, не співпадав з номером його робочого місця, або взагалі не був указаний у бланках відповідей.

Тож є необхідність звернути особливу увагу абітурієнтів на те, що, **відправляючись на тестування, при собі слід мати наступне (Слайд № 42):**

- ✓ оригінал документа, що посвідчує особу(паспортного документа (свідоцтва про народження), серія та номер якого зазначені в Сертифікаті);
- ✓ Сертифікат (висилається особі Одеським РЦОЯО);
- ✓ запрошення (висилається особі Одеським РЦОЯО; в ньому зазначені день, час і адреса тестування).
- ✓ гелева ручка з чорною пастою (бажано дві).

УВАГА! У разі пред'явлення *копій* Сертифіката, паспортного документа (свідоцтва про народження) абітурієнт до пункту тестування **не допускається**.

ВАЖЛИВО! Пройшовши процес ідентифікації, слід зайняти своє місце в аудиторії відповідно до алфавітного та аудиторного списків і діяти далі за інструктажем.

ПРАВА ТА ОБОВ'ЯЗКИ ОСІБ, ЯКІ ПРОХОДЯТЬ ЗОВНІШНЄ ОЦІНЮВАННЯ (Слайд № 43)

1. Виконувати вказівки та вимоги фахівців, які організують, проводять чи беруть участь у ЗНО, що стосуються процедури тестування.
2. До виходу з пункту тестування надати уповноваженій особі УЦОЯО Сертифікат зовнішнього незалежного оцінювання для проставлення відмітки про складання тесту з відповідного предмета.
3. Під час перебування в пункті тестування не користуватися в особистих інтересах, а також в інтересах інших осіб мобільними телефонами, фото- й відеоапаратурою, калькуляторами та іншими технічними засобами, друкованими й рукописними матеріалами (підручниками, посібниками, записками тощо), що не передбачені процедурами зовнішнього оцінювання.
4. Не проносити до ПТ небезпечні предмети та речовини, що можуть створити загрозу життю і здоров'ю учасникам ЗНО, перешкоджати процесу зовнішнього оцінювання.
5. Протягом часу, відведеного для складання тесту: не заважати іншим абітурієнтам у роботі над тестом, а також особам, які проводять зовнішнє оцінювання, у виконанні покладених на них обов'язків; не спілкуватися з іншими

абітурієнтами, не передавати їм будь-які предмети та матеріали; не псувати майно навчального закладу та інших осіб, які перебувають у ПТ.

6. У разі порушення цих вимог абітурієнт позбавляється права на продовження роботи над тестом і на вимогу осіб, які організують та проводять тестування, має здати бланки відповідей і залишити аудиторію, де відбувається тестування.

3.3. Отримання результатів ЗНО. Апеляційні заяви.

Результати зовнішнього оцінювання визначаються за підсумками комплексної перевірки виконання абітурієнтами тестових завдань. Оцінювання робіт абітурієнтів проводиться за нормалізованою (рейтинговою) шкалою 100-200 балів (далі - шкала 100-200 балів).

Персоніфікація результатів зовнішнього оцінювання проводиться після завершення обробки та оцінювання робіт усіх абітурієнтів, які проходили тестування з відповідного предмета.

Результати зовнішнього оцінювання абітурієнта з предмета можуть бути анульовані рішенням Українського центру оцінювання якості освіти за пропозиціями регламентних комісій регіональних центрів оцінювання якості освіти у **випадках (Слайд № 44):**

- ✓ виявлення в період часу, відведеного на виконання тесту, в абітурієнта або на його робочому місці будь-яких технічних засобів зв'язку, пристроїв зчитування, оброблення, збереження, відтворення інформації, друкованих або рукописних матеріалів, що не передбачені процедурами тестування;

- ✓ неправильного або неповного оформлення бланків відповідей, що унеможлиблює встановлення номера зошита, із яким працював абітурієнт;
- ✓ виконання роботи не на робочому місці, визначеному Українським центром оцінювання якості освіти;
- ✓ виконання роботи іншою особою;
- ✓ спілкування в процесі роботи над тестом з іншими абітурієнтами;
- ✓ списування роботи в іншого абітурієнта;
- ✓ пошкодження абітурієнтом бланків відповідей, що унеможлиблює їх автоматизовану обробку;
- ✓ персоналізації роботи абітурієнтом;
- ✓ неповернення бланків відповідей особам, які проводять тестування, після завершення часу, відведеного на виконання тесту.

Офіційне оголошення результатів зовнішнього оцінювання здійснюється шляхом їх розміщення на персональних інформаційних сторінках веб-сайту Українського центру оцінювання якості освіти. Інформація про день розміщення на веб-сайті Українського центру оцінювання якості освіти результатів зовнішнього оцінювання оприлюднюється через засоби масової інформації.

Закріплення матеріалу. Картки 4 А, Б, В, Г (Слайд № 45 загальний):

1.(3 хвилини) Два учасники перед класом кожний з своєї колоди витягують картку з переліком документів, які необхідно пред'явити під час пропуску до пункту тестування), виходять з класу і розігрують вхід до аудиторії під час ЗНО; два учасники (у ролі старшого інструктора та інструктора) мають не пропустити тих осіб, у списку документів

яких не зазначений правильний їх перелік, і коментують своє рішення. Аудиторія приймає участь в обговоренні рольової гри. Ведучий підсумовує результати обіграної ситуації.

2. Бліц-дискусія (**5 хвилин**): «Мої дії, якщо я помітив порушення під час проведення ЗНО?»»

Апеляція результатів зовнішнього оцінювання

(Слайд № 46) У процесі зовнішнього оцінювання предметом апеляційного оскарження є: порушення процедури проведення зовнішнього оцінювання в пункті тестування; результати зовнішнього оцінювання.

До **порушень процедури** проведення зовнішнього оцінювання належать:

- ✓ технологічні порушення:
 - неправильний відлік часу, відведеного на виконання завдань;
 - відсутність або пошкодження тестових матеріалів;
 - неправильні дії персоналу пункту тестування, що вплинули на якість виконання роботи абітурієнтом.
- ✓ природні, техногенні катастрофи, що зашкодили проведенню зовнішнього оцінювання.

Апеляційна заява про порушення процедури проведення зовнішнього оцінювання подається в письмовій формі до регламентної комісії відповідного регіонального центру оцінювання якості освіти через уповноважену особу Українського центру оцінювання якості освіти **до моменту виходу заявника з пункту тестування.**

(Слайд 47). Розгляд апеляційних заяв про порушення процедури здійснюється регламентними комісіями відповідних регіональних центрів оцінювання якості освіти **у триденний строк із часу їх надходження.**

Подання та розгляд **апеляційних заяв щодо результатів зовнішнього оцінювання** здійснюється особою, яка проходила тестування, в письмовій формі **протягом трьох днів з моменту офіційного оголошення результатів**

оцінювання з предмета. Такі заяви розглядаються апеляційною комісією Українського центру оцінювання якості освіти.

У апеляційній заяві щодо результатів заявник має зазначити своє прізвище, ім'я, по батькові, дані документа, що посвідчує його особу, на підставі якого відбувалася реєстрація для участі в тестуваннях, місце проживання, номер контактного телефону, предмет, результат проходження зовнішнього оцінювання з якого оскаржується.

Апеляційні заяви щодо результатів надсилаються поштовим відправленням до Українського центру оцінювання якості освіти. Дата подання заяви визначається за штемпелем відправлення на поштовому конверті.

Розгляд апеляційних заяв щодо результатів здійснюється апеляційною **комісією протягом десяти днів із часу їх надходження.**

Закріплення матеріалу (Слайд 48 загальний):

Розберіть завдання-ситуацію.

1. Учасники тестування по черзі з дозволу старшого інструктора виходили з аудиторії до туалету, намагаючись не заважати іншим, але один з учасників вирішив, що своїми діями вони заважали йому зосередитися на виконанні тестових завдань, що може вплинути на його результат тестування і подав апеляцію. Чи буде задоволена, на вашу думку, ця апеляція?
2. Інструктор помітив, що в одного з учасників тестування в кишені знаходиться мобільний телефон. Абітурієнт, коли до нього звернувся інструктор, повідомив, що його мобільний вимкнено і він ним не користувався. Яке рішення, на вашу думку, буде прийнято з цього приводу?
3. Абітурієнт, прийшовши додому, перевірів ще раз виконання тестових завдань і зрозумів, що результати його

роботи були незадовільні. Порадившись з батьками, він вирішив повернутися до пункту тестування і подати апеляцію приблизно такого змісту: за станом здоров'я я не зміг якісно виконати тестові завдання; прошу дозволити мені прийняти участь у спеціальній (додатковій) сесії. Яке рішення, на вашу думку, буде прийнято з цього приводу?

Завдання для самостійної роботи:

самостійний тренінг з використанням запропонованих тестових зошитів, бланків відповіді, які викладач перед уроком розмістив на кожному робочому місці.

ЛІТЕРАТУРА

для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з історії України (слайд № 51)

Під час підготовки до складання тесту рекомендується використовувати підручники, що мають гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України».

1. Лях Р., Темірова Н. Історія України: Підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2003. – 192 с.
2. Власов В. Історія України: Підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 280 с.
3. Власов В. Історія України: Підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 256 с.
4. Швидько Г. К Історія України. XVI – XVIII ст.: Підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 1999. – 384 с.
5. Турченко Ф., Марокко В. Історія України: Підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 352 с.
6. Реєнт О., Малій О. Історія України. Кінець XVIII – початок XX століття: Посібн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2003. – 224 с.
7. Турченко Ф. Новітня історія України. Частина перша. 1914–1939: Підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2002. – 352 с.
8. Кульчицький С., Шаповал Ю. Історія України (1914–1939): Підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2003. – 304 с.

9. Турченко Ф. Новітня історія України (1939 – початок ХХІ ст.): Підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2006. – 384 с.
10. Кульчицький С., Шаповал Ю. Історія України (1939–2001): Підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 320 с.

**Офіційні матеріали, які стосуються програм ЗНО -2011, загальної характеристики тестів з усіх предметів розміщені на сайтах УЦОЯО www.testportal.gov.ua та Одеського РЦОЯО www.test-center.od.ua
Тести ЗНО минулих років з усіх предметів можна знайти на сайтах www.test.svitosvit.ua**

Додаток Е

Частина 1
Українська мова

Тренінг

УКРАЇНСЬКА МОВА

і

ЛІТЕРАТУРА

Час виконання – 180 хвилин

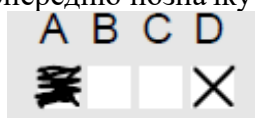
Тест складається з трьох частин. Частина 1 містить 36 завдань різних форм з української мови. Частина 2 містить 24 завдання різних форм з української літератури. Відповіді на завдання частин 1 і 2 Ви маєте позначити в *бланку А*. Частина 3 передбачає написання власного висловлення в *бланку Б*.

Інструкція щодо роботи в тестовому зошиті

1. Правила виконання зазначені перед завданнями кожної нової форми.
2. Відповідайте тільки після того, як Ви уважно прочитали та зрозуміли завдання.
3. У разі необхідності використовуйте як чернетку вільні від тексту місця в зошиті.
4. Намагайтеся виконати всі завдання.

Інструкція щодо заповнення бланків відповідей

- 1.** До бланків *А і Б* записуйте лише правильні, на Вашу думку, відповіді. Відповіді вписуйте чітко, дотримуючись вимог інструкції до кожної форми завдань.
- 2.** Неправильно позначені, підчищені відповіді в бланку *А* вважатимуться помилкою.
- 3.** якщо Ви позначили в бланку *А* відповідь неправильно, можете виправити її, замалювавши попередню позначку та поставивши нову, як показано на зразку:



- 4.** Виконавши завдання частини 3 в тестовому зошиті, акуратно запишіть його в бланк *Б*.
- 5.** Ваш результат залежатиме від загальної кількості правильних відповідей, зазначених у бланку *А*, та якості написання власного висловлення в бланку *Б*.

Ознайомившись з інструкціями, перевірте якість друку зошита та кількість сторінок. Їх має бути 18.

Позначте номер Вашого зошита у відповідному місці бланку *А* так:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<input checked="" type="checkbox"/>															

Зичимо Вам успіху!

Прочитайте текст і виконайте завдання 1-7

(1) На заході тихо розливалось ніжне, пригасаюче сяйво вечірньої заграви. (2) На землю (з,с)пускалися тонкі прозорі тіні й (з,с)телилися легким серпанком по широкому степу. (3) Високо в/глибині блілого неба, не/мов малесенькі діаманти, загорялися перші зорі: тихий вечір вже ласкаво обіймав (з,с)томлену денною спекою землю...(4) На обрії показався мідно/червоний край місяця, а за кілька хвилин виплигло і все червоне око, й ніби повисло в синюватому тумані...(5) Місяць піднявся ще вище й, (з,с)давалося, залив цілим морем чарівного світла село. (6) Один/по/одному завмирили всі клопітливі звуки села. (7) Надходила ніч.

1. У переносному значенні вжито в тексті виділене слово
 - А *вечірньої заграви*
 - Б *широкому степу*
 - В *синюватому тумані*
 - Г *клопітливі звуки*

2. Через дефіс в цьому тексті пишеться слово
 - А *в/глибині*
 - Б *не/мов*
 - В *мідно/червоний*
 - Г *один/по/одному*

3. Прийменник виділено в словосполученні тексту
 - А *край місяця*
 - Б *немов діаманти*
 - В *на обрії*
 - Г *ще вище*

4. Пунктуаційну помилку допущено у реченні
 - А *першому*
 - Б *другому*
 - В *третьому*
 - Г *четвертому*

5. Дієприкметник виділено в словосполученні з тексту

- А *легким* серпанком
- Б *денною* спекою
- В *стомлену* землю
- Г *синюватому* тумані

6. Вставне слово вжито в реченні

- А першому
- Б другому
- В третьому
- Г п'ятому

7. З префіксом з- пишеться слово у рядку

- А (з,с)давалося
- Б (з,с)телилися
- В (з,с)томлену
- Г (з,с)пускалися

Завдання 8 - 23 мають 5 варіантів відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді, позначте його в бланку А згідно з інструкцією. Не робіть інших позначок у бланку А, тому що комп'ютерна програма реєструватиме їх як помилки!

Будьте особливо уважні, заповнюючи бланк А!
Не погіршуйте власноручно свого результату неправильною формою запису відповідей

8. Літеру з треба писати в усіх словах рядка

- А ро..повісти, бе..силий, ..пекти
- Б ..цідити, ро..копати, бе..крилий
- В ..чорнілий, ..цілення, не..проста
- Г ро..кроїти, ..підлоба, бе..прав'я
- Д ..ховати, ..киглити, ро..чистити

9. Літеру и на місці крапок треба писати в усіх словах рядка

- А ш..потіти, ш..рокий, сп..тати
- Б к..сіль, кош..ня, зал..вати
- В мереж..во, гл..бінь, мороз..во
- Г мар..во, згар..ще, п..ріг
- Д книж..чка, вул..чка, вузл..чок

10. Правильно утворено форми ступенів порівняння прикметників у рядку
 А рідніший, багатший, більш сміливий
 Б презліший, ласкавіший, активніший
 В менш яскравий, легший, смуглявіший
 Г самий короткий, смачніший, скромніший
 Д вужчий, більш тепліший, триваліший
11. Допущено помилку у відмінюванні числівника
 А п'ятидесяти двох
 Б дев'яноста сьома
 В на сімдесяти шести
 Г двадцятьма чотирма
 Д дев'ятьмастами сорока
12. Граматично правильно побудовано словосполучення
 А змагання по тенісу
 Б дякувати вчителів
 В ходити по молоко
 Г пропустити із-за хвороби
 Д розмовляє на англійській мові
13. Правильно побудовано речення
 А Прокинувшись уранці, на вулиці йшов сніг.
 Б Зайшовши у парк, від снігу іскряться ялинки.
 В Проходячи повз вікно, я почув пісню.
 Г Побачивши матір, у мене забилося серце.
 Д Він купив цю корову ще будучи телям.
14. Кому треба ставити між простими реченнями у складносурядному реченні
 А Ще холодом закуто віти клена й заметами занесено кущі.
 Б Нехай серця не знають супокою і обганяють мрії часу біг.
 В Я іду до гаю і в блакить безкраю серце моє лине й птицею співає.
 Г Чого світання так ясніє в полі і ген сріблиться пісенька дзвінка.
 Д Вдалині хиталися дерева і шумів задуманий прибій.
15. Граматичний зв'язок між підметом та присудком порушено в реченні
 А Більшість учасників конференції прибули пізніше.
 Б Василь з Іваном рано-вранці поїхали на косовицю.
 В На галявині росло дванадцять молодих берізок.
 Г НЛО несподівано з'явився в небі над лісом.
 Д Українська пісня – поетична біографія нашого народу.
16. Дієприкметниковий зворот НЕ відокремлюється в рядку
 А Верболіз схожий здаля на копицю сіна кущився посеред лісу.

- Б Щедро побризкані росою трави зустрічали сонячний ранок.
- В Зачарований теплою прозорістю бабиного літа я поринув у мрії.
- Г Озеречко окутане густим верболозом було схоже на віночок.
- Д Зграя чайок перелетіла на косу наполохана чиймись кроками.

17. Розділові знаки при передачі чужої мови правильно вжито в реченні

- А “Намалюйте мені оцю ніч, - каже до Берестецького Марися Павлівна. – Настрій оцей, і нічну музику неба, і птахів оцих, що їх нам не видно...”
- Б “Нічого, Антоне Герасимовичу, духом не падайте – сказав Комишанець – все ж таки за вами друге місце! Срібло!”
- В Григорій Сковорода доводить: Людина повинна розпізнати свою природу, “жити по натурі”, бо ж “краще бути натуральним котом, аніж з осячюю природою левом”.
- Г “Мамо, чи кожна пташина у вирій на зиму літає ?”- В неньки спитала дитина.
- Д Осінь шарпнула шати кривавії, аж до ніг їй упали розсипавшись, непокрита, нічим не захищена, застогнала: Іди, бо вже час...

18. Граматичну помилку допущено в реченні

- А Злякавшись, жайворонки табунцем злетіли вгору.
- Б Стоять сторожові могили, насипані, може, ще татарвою.
- В Народне прислів'я говорить, що семеро одного не ждуть.
- Г Птахи летіли через море, несучи на крилах весну.
- Д Подруга сказала, що книгу принесу завтра ввечері.

19. Правильно записано прикметники в рядку

- А Довженкові фільми, дніпрова хвиля, Езопова мова
- Б Гераклів син, Андрієва порада, Шевченківський стиль
- В Симоненківські читання, дамоклів меч, гоголівські образи
- Г київські проспекти, Тетянина сукня, Франківські сонети
- Д Шевченківський музей, Франкові вірші, Харківські краєвиди

20. Підкреслені літери позначають один і той самий звук у всіх словах рядка

- А зрка, просьба, кузня
- Б вокзал, куля, крига
- В книжці, журба, стежка
- Г вчиться, радість, тьохкає
- Д гордість, порід, кігті

21. (1)У духмяних травах нашого саду відстрибало, відщebetало моє дитинство. (2)Сад першим учив мене мріяти, і допомагав пізнавати світ і себе. (3)Мені так хотілося тоді якомога швидше подорослішати! (4) Гей, благословенна будь ти, молодосте! (5) А тепер, проживши піввіку, шкодую, що не має вічного дитинства.

Орфографічну помилку допущено в реченні

- А 1
- Б 2
- В 3
- Г 4
- Д 5

22. Не можна замінити дієприслівниковий зворот підрядним обставинним у реченні

- А Вскочивши в сю розчину, Лис Микита в першій хвилі занурився в неї головою і мало не задушився.
- Б Кармелюк похилив голову, спершись ліктями на коліна.
- В Боячись спізнитись, Ігор з мамою прибули на річковий вокзал за годину до відходу теплохода.
- Г Почувши про приїзд відомого театрального актора, шанувальники його таланту вмить розкупили квитки на виставу з його участю.
- Д Повертаючись додому, Петро зустрівся зі своїм давнім другом.

23. Подовження приголосного відбувається у формі орудного відмінка іменника

- А радість
- Б кошеня
- В повінь
- Г повість
- Д чверть

У завданнях 24-28 до кожного з чотирьох рядків інформації, позначених цифрами, доберіть один правильний, на Вашу думку, варіант, позначений буквою. Поставте позначки в таблицях відповідей до завдань у бланку А на перетині відповідних рядків (цифри) і колонок (букви). Усі інші види Вашого запису в бланку А комп'ютерна програма реєструватиме як помилки!

Будьте особливо уважні, заповнюючи бланк А!
Не погіршуйте власноручно свого результату неправильною формою запису відповідей

24. З'ясуйте вид поданих простих речень

*Односкладне
речення*

Приклади

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

- | | | | |
|---|---------------------|---|----------------------|
| 1 | означено-особове | 1 | Нас зустрічали |
| 2 | неозначено-особове | 2 | хлібом-сіллю. |
| 3 | узагальнено-особове | 3 | Пахне в повітрі |
| 4 | безособове | 4 | ранньою весною. |
| | | 5 | Царство трав і річок |
| | | 4 | оточує мене. |
| | | 4 | Люблю нести з |
| | | 5 | криниці воду. |
| | | 5 | Від своєї совісті не |
| | | | втечеш. |

25. Установіть відповідність між реченнями та відокремленими членами речення

Відокремлені члени речення

Приклад

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Відокремлене означення | 1 | Золотими куполами нас вітає славетна столиця – Київ. |
| 2 | Відокремлений додаток | 2 | Заспокоєний, я усміхнувся світу. |
| 3 | Відокремлена обставина | 3 | Наталко, я це виконаю замість тебе. |
| 4 | Відокремлена прикладка (різновид означення) | 4 | Незважаючи на погоду, біля театру панувало пожвавлення. |
| | | Д | На світі все знайдеш, крім рідної матері. |

26. Установіть відповідність між підрядними реченнями та їх характеристиками.

Підрядне речення

Приклади

1 означальне

- 1 Живемо в такий час, коли боротьба йде за наше майбуття.

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

- | | |
|---------------|--|
| 2 з'ясувальне | 2 Заспівай ти стиха пісню,
нехай серце ще послуха. |
| 3 умови | 3 І жалем серце запеклось, що
нікому мене згадати. |
| 4 мети | 4 Коли ти любиш рідний край,
гори, палай.
5 Люблю, коли шепочуть стиха
трави. |

27. Доберіть до фразеологізмів синоніми.

- | <i>Фразеологізми</i> | <i>Синоніми</i> |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 1 Душа в п'яти
ховається. | 1 Підвести під монастир. |
| 2 Наче грім серед
ясного неба. | 2 Кров холоде у жилах. |
| 3 Підкласти свиню. | 3 Тягу дати. |
| 4 П'ятами наживати. | 4 Як з-під землі виріс. |
| | 5 Дати прочухана. |

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

28. З'ясуйте, якою частиною мови є виділені слова в реченні (цифра позначає наступне слово).

Густа біла рослинність, (1)*що* оточувала
(2)*навкруги*, переносила в (3)*якийсь* чудовий, мов у
казці, куточок, (4)*овіяний* таємними чарами.

- 1 займенник
- 2 прислівник
- 3 дієприкметник як форма дієслова
- 4 сполучник
- 5 частка

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

Читання й аналіз тексту

Завдання 29-36 мають чотири варіанти відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді, позначте його в *бланку А* згідно з інструкцією. Не робіть інших позначок у *бланку А*, тому що комп'ютерна програма реєструватиме їх як помилки!

Будьте особливо уважні, заповнюючи *бланк А!*
Не погіршуйте власноручно свого результату неправильною формою запису
відповідей

Принцип Солона

(1-5) Я неодноразово й від різних людей чув, що “батьківщина”, мовляв, поняття застаріле. Людина ХХІ століття належить не одній країні, а світові – так само, як світ належить їй. Громадяни Європейського Союзу як прообразу універсального глобалізованого світу вже не прив’язані до однієї території. Хочеш – живи в Португалії, хочеш - у Франції, хочеш – у Греції. Це не мода, а тенденція.

(6-16) Можливо, так воно і є. Готовий на хвилину припустити, що для якихось англійців батьківщини вже не існує. Справді, переїхала людина туди, де житло та харчі дешевші. Працювати вона може в Інтернеті, її діти відвідують якусь школу для іноземців з універсальною англійською мовою навчання, а на вихідні чи на канікули вона зустрічається з родичами. Але це стосується не такої вже значної кількості професій: програмістів, дизайнерів, фінансових брокерів. Хай там як, а світ тримається не на брокерах. Більшість людей займаються чимось значно прозаїчнішим: працюють касирами, водіями таксі, зварювальниками. І їх приваблюють країни, у яких є робочі місця з гідною платнею. Інакше кажучи, їхні міграційні маршрути не надто змінилися у зв’язку із глобалізацією і принципово мало відрізняються від шляху, яким вирушали на чужину українці чи то ХІХ, чи то ХХ століття. Тенденція не така вже й універсальна.

(17-25) Варто зауважити, що ніяким громадянином світу новітній мігрант не стає. Залежно від рівня амбіцій, освіти, широти світогляду, він або лишається типовим безпорадним мешканцем етнічного гетто, або щосили намагається інтегруватися в життя нової для нього країни. Насправді спілкування з численними колишніми “нашими” в Америці виявляє дивну закономірність: вони дуже швидко починають розмовляти рідною мовою з англійським акцентом, їздити американською машиною – у жодному разі не

японською – улаштувати на галявині перед будинком барбекю для сусідів, ходити в неділю, чого геть не робили вдома, до церкви та носити на лацкані значок з американським прапором.

(26-30) Людині як створінню соціальному притаманна належність до якоїсь спільноти – культурної, мовної, релігійної, спортивної. На чужині вона може або створювати заміну батьківщині, як кубинці в Маямі або “радянські” євреї в Нью-Йорку, або з ентузіазмом влитися в нову – аби почуватися комфортно.

(31-38) Але є річ, необхідна сучасній людині не менше за комфорт. Саме вона радше характеризує сучасну свідомість. Це відчуття відповідальності. Ідеться про відповідальність за свою країну. Можливість усвідомлювати, що від тебе щось залежить, що твоя думка щось важить, що ти маєш право щось вимагати та змінювати саме вдома – є підвалиною європейської психології з часів Стародавньої Греції. Зокрема, славнозвісному афінському правителю Солону серед інших належить закон про покарання громадян, які в часи міжусобних сутичок не брали зброю в руки, а лишалися вдома. Покаранням, до речі, було вигнання – найстрашніше, що могли вигадати греки.

(39-42) А якщо емігрант повертається, а це тенденція, яку останнім часом в Україні нібито зафіксували соціологи, то він повертається не лише із запасом зароблених грошей, а ще й зарядом енергії. Він налаштований налагоджувати своє життя тут, а може, ще й намагатися змінити свою країну.

(43-47) І на завершення ще одна екзотична думка, яку я почув позаторік у Туреччині від нашого гіда. Він стверджував, що своїм “економічним дивом” турки завдячують тим гастарбайтерам, які свого часу з’їздили до Німеччини й повернулися додому. Вони привезли з собою не лише гроші, які потім вклали в місцеву економіку, а й повагу до ладу, порядку, щеплення якого вони отримали на чужині.

(48-49) Я бачив кількох українців, які вже повернулися, розмовляв з ними. Я дуже на них розраховую.

За Ю.Макаровим

(647 слів)

29. Слово, виділене в реченні *“Він стверджував, що своїм “економічним дивом” турки завдячують тим гастарбайтерам, які свого часу з’їздили до Німеччини й повернулися додому”* (рядки 44-45) означає
- А працівники, примусово вивезені до Німеччини
 - Б нелегальні працівники
 - В наймані працівники, які працюють за кордоном
 - Г некваліфіковані працівники
30. Антонімом до фразеологізму **“брати зброю в руки”**, ужитому в реченні *“Зокрема, славнозвісному афінському правителеві Солону серед інших належить закон про покарання громадян, які в часи міжособних сутичок не брали зброю в руки, а лишалися вдома”* (рядки 36-38) є
- А жити, як у Бога за пазухою
 - Б сидіти, як миша у норі
 - В битися, як птах у клітці
 - Г сісти, як рак на мілкому
31. Висловлення *“батьківщина” – поняття застаріле* (рядки 1-2) є в тексті
- А формулюванням спірного питання
 - Б аргументом, що спростовує тезу
 - В тезою, яку автор має підтвердити
 - Г тезою, яку автор має спростувати
32. З прикладом про кубинців у Маямі та “радянських” євреїв у Нью-Йорку (рядки 27-29) співвідноситься аргумент
- А міграційні маршрути не надто змінилися у зв’язку із глобалізацією (рядки 14-15)
 - Б ніяким громадянином світу новітній мігрант не стає (рядок 17)
 - В усвідомлення, ... що твоя думка щось важить, що ти маєш право щось вимагати та змінювати саме вдома – є підвалиною європейської психології (рядки 33-35)
 - Г якщо емігрант повертається, ... то він повертається не лише із запасом зароблених грошей, а ще й із зарядом енергії (рядки 39-41)
33. Американська машина, барбекю й відвідування церкви (рядки 20-25) є, на думку автора, ознаками
- А покращення фінансового добробуту емігрантів
 - Б товарищкості колишніх мешканців України
 - В прагнення влитися в американське суспільство
 - Г поваги до американського способу життя

34. На думку автора, зв'язок із рідною країною є для емігранта
- А обтяжливим обов'язком
 - Б ознакою патріотизму
 - В можливістю повернутися
 - Г запорукою життєвої рівноваги
35. Пишучи в останньому реченні тексту *“Я дуже на них розраховую”*, автор очікує від українців, які повернулися
- А застосування досвіду, набутого за кордоном, для покращення ситуації в Україні
 - Б налагодження тісніших економічних контактів України із Заходом
 - В фінансової допомоги своїм родичам
 - Г конструктивної критики ситуації в нашій державі
36. Ознаки публіцистичного стилю, притаманні тексту, подано в рядку
- А уживання термінів, спеціальної фразеології, логічність, точність, обґрунтованість викладу;
 - Б повтори, пристрасність викладу (захоплення), наявність окличних речень, питань, уживання суспільно-політичної лексики, емоційно-забарвлених слів, фразеологізмів;
 - В широке вживання побутової лексики, емоційно забарвлених і просторічних слів, неповних речень;
 - Г переважання стилістично нейтральних мовних засобів, уживання канцелярської лексики, відсутність емоційно забарвлених слів, гранично точний виклад.

Частина 2

Українська література

Завдання 37-56 мають п'ять варіантів відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді, позначте його в бланку А згідно з інструкцією. Не робіть інших позначок у бланку А, тому що комп'ютерна програма реєструватиме їх як помилки!

Будьте особливо уважні, заповнюючи бланк А!
Не погіршуйте власноручно свого результату неправильною формою запису відповідей

37. Рядки

*Щедрик, щедрик, щедрівочка,
Прилетіла ластівочка,
Стала собі щебетати,
Господаря викликати*

узяті з твору, що належить до

- А балад
- Б соціально-побутових пісень
- В родинно-побутових пісень
- Г календарно-обрядових пісень
- Д історичних пісень

38. “Подяка блаженній натурі за те, що потрібне зробила неважким, а важке непотрібним”, - цей вислів Епікура використаний у творі

- А “Слово про похід Ігорів”
- Б “Бджола і Шершень”
- В “Наталка Полтавка”
- Г “Маруся”
- Д “Ісая. Гл.35”

39. За кількістю сюжетних ліній твір “Маруся” Григорія Квітки-Основ'яненка тотожний твору

- А “Гайдамаки” Тараса Шевченка
- Б “Чорна рада” Пантелеймона Куліша
- В “Тіні забутих предків” Михайла Коцюбинського
- Г “Наталка Полтавка” Івана Котляревського
- Д “Кайдашева сім'я” Івана Нечуя-Левицького

40. До одного виду лірики (громадянська, пейзажна, філософська, інтимна) належать твори

А “Всякому місту звичай і права” (Григорій Сковорода) – “Contra spem spero!” (Леся Українка)

Б “Балада про соняшник” (Іван Драч) – “Ви знаєте, як липа шелестить...” (Павло Тичина)

В “Чого являєшся мені у сні...” (Іван Франко) – “І все-таки до тебе думка лине...” (Леся Українка)

Г “Заповіт” (Тарас Шевченко) – “Гімн” (Іван Франко)

Д “Мені однаково...” (Тарас Шевченко) – “Так ніхто не кохав...” (Володимир Сосюра)

41. Нарис – повість - роман. Такою була жанрова еволюція твору

А “Чорна рада” Пантелеймона Куліша

Б “Кайдашева сім’я” Івана Нечуя-Левицького

В “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного та Івана Білика

Г “Тіні забутих предків” Михайла Коцюбинського

Д “Вершники” Юрія Яновського

42. Назва твору Івана Карпенка-Карого “Хазяїн” служить засобом

А сатири

Б іронії

В сарказму

Г гротеску

Д гумору

43. Автор першого в новій українській літературі водевілю є

А Тарас Шевченко

Б Григорій Квітка – Основ’яненко

В Іван Котляревський

Г Панас Мирний

Д Леся Українка

44. Іван Котляревський визначив жанр “Наталки Полтавки” як

А малоросійська опера

Б лірична драма

В соціально-психологічна драма

Г мелодрама

Д водевіль

45. Персонажами твору Лесі Українки «Лісова пісня» є

А Карпо, Мотря

Б Лаврін, Палажка

В Лукаш, Килина

- Г Возний, Наталка
- Д Тодорика, Парасинка

46. Ностальгія за ідилією родинного життя є основним мотивом у творі Тараса Шевченка

- А “Катерина”
- Б “Причинна”
- В “Сон” (“У всякого своя доля...”)
- Г “Садок вишневий коло хати...”
- Д “Мені тринадцятий минало...”

47. Фрагмент пейзажу, який представляє місце подій: “Старезний, предковичний ліс на Волині...”, наведений з твору

- А Лесі Українки “Лісова пісня”
- Б Михайла Коцюбинського “Тіні забутих предків”
- В Івана Франка “Захар Беркут”
- Г Ольги Кобилянської “Людина”
- Д Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”

48. Визначте художньо-виражальний засіб, використаний Тарасом Шевченком у фрагменті твору:

*Стоїть явір над водою,
В воду похилився.
На козака пригодонька –
Козак зажурився.*

- А анафора
- Б паралелелізм
- В повтор (рефрен)
- Г порівняння
- Д антитеза

49. Твори “Intermezzo” М. Коцюбинського, “Я (Романтика)” М.Хвильового, “Новина” В.Стефаника об’єднує

- А місце дії
- Б розповідь від першої особи
- В жанр
- Г фінал
- Д ідея твору

50. У передмові до поеми “Мойсей” І. Франко писав, що основну тему твору він втілює у зображенні

- А смерті Мойсея, як пророка, не визнаного своїм народом
- Б зневіри народу у свої сили, відсутність сили духу

- В діяльності Датана і Авірона, які прагнуть відвернути народ від обраного шляху
 Г рабської покірності народу і небажання докорінним чином змінити хід історії
 Д віри народу у правильності Мойсеєм обраного шляху

51. Літературний напрям п'єси "Украдене щастя" І. Франка

- А романтизм
 Б сентименталізм
 В класицизм
 Г реалізм
 Д екзистенціалізм

52. Поезія "Чого являєшся мені у сні" належить до лірики

- А інтимної
 Б громадянської
 В пейзажної
 Г філософської
 Д медитативної

53. Уривок "Кайдашиха нахилила в низьких дверях голову, і для неї здалося, що вона влазить в якусь скриню в дірочку. Хатні двері були ще нижчі. Кайдашиха нагнулась і тільки що хотіла гордо підняти голову, та з усієї сили лусь тім'ям об одвірок!" є

- А сатиричний
 Б саркастичний
 В іронічний
 Г гумористичний
 Д бурлескний

54. Іван Нечуй - Левицький у повісті "Кайдашева сім'я" зображує

- А перевагу духовних цінностей над матеріальними
 Б моральне зубожіння людини пореформеного села
 В боротьба людини за власні права
 Г розквіт патріархальних норм родинного життя
 Д негативне ставлення до матріархату

55. Сон персонажа є елементом композиції твору

- А "Маруся"
 Б "Наталка Полтавка"
 В "Бджола та Шершень"
 Г "Слово про похід Ігорів"
 Д "Інститутка" Марка Вовчка

56. Рядки з поеми Тараса Шевченка “Кавказ” “*Слава! Хортам, і гончим, і псарям, і нашим батюшкам царям слава*” пройнято

- А захватом величчю царської особи
- Б вірнопідданськими почуттями до царя
- В їдким сарказмом
- Г легкою іронією
- Д урочистим пафосом

У завданнях 57-60 до кожного з чотирьох рядків інформації, позначених цифрами, доберіть один правильний, на Вашу думку, варіант, позначений буквою. Поставте позначки в таблицях відповідей до завдань у бланку А на перетині відповідних рядків (цифри) і колонок (букви). Усі інші види Вашого запису в бланку А комп'ютерна програма реєструватиме як помилки!

Будьте особливо уважні, заповнюючи бланк А!
Не погіршуйте власноручно свого результату неправильною формою запису відповідей

57. Установіть відповідність між автором та його твором

Автор твору

Назва твору

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1 Панас Мирний | А “Інститутка” |
| 2 Іван Франко | Б “Конотопська відьма” |
| 3 Іван Нечуй –
Левицький | В “Хіба ревуть воли, як ясла
повні?” |
| 4 Григорій Квітка
- Основ'яненко | Г “Кайдашева сім'я”
Д “Перехресні стежки” |

--	--	--	--	--	--

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

58. Установіть відповідність між персонажами ті їх висловлюваннями
Персонажі твору Висловлювання

- 1 Мойсей
("Мойсей")
- 2 Захар Беркут
("Захар Беркут")
- 3 Євгеній Рафалович
("Перехресні стежки")
- 4 Михайло Гурман
("Украдене щастя")

А Жий та дихай, доки жиєш! Зле тобі? А коли не зле, то дякуй Богу. Як буде зле, тоді час буде думати про те зле! Чим скінчиться! Нічим не скінчиться. Будемо жити, доки можна. Будемо любитися, доки можна.

Б Ми, інтелігенти, повинні вказати народові законні форми, розв'язати йому язик і старатися пізнати його потреби, його кривди і болячки, його спосіб думання.

В Доки будете жити в громадському порядку, дружно держатися купи, незламно стояти всі за одного, а один за всіх, доти ніяка ворожа сила не побідить вас.

Г Я ж весь вік свій, весь труд тобі дав
У незламнім завзяттію,
Підеш ти у мандрівку століть
З мого Духа печаттю

Д Сонце – то мій вірний отаман. Висушуючи ті поля, висисаючи всі живі соки з землі, воно працює на мене...

--	--	--	--	--	--

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

59. Установіть відповідність між жанром і назвою твору

Жанр твору

- 1 роман
- 2 повість
- 3 комедія
- 4 поема

Назва твору

- А "Хазяїн"
- Б "Хіба режуть воли, як ясла повні?"
- В "Маруся"
- Г "Кавказ"
- Д "Камінний хрест"

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

60. Установіть відповідність між художніми образами за спорідненими рисами

1 Наталка
 (“Наталка Полтавка”
 І.Котляревського)

2 Еней
 (“Енеїда” І.Котляревського)

3 Лукаш
 (“Лісова пісня” Лесі Українки)

4 Главковерх чорного трибуналу
 (“Я (Романтика)” М.Хвильового)

А Кирило Тур
 (“Чорна рада” П.Куліша)

Б Іван Половець
 (“Вершники” Ю.Яновського)

В Маруся
 (“Маруся” Г.Квітки-
 Основ’яненка)

Г Гриць
 (“Маруся Чурай” Ліни
 Костенко)

Д Мотря
 (“Кайдашева сім’я” І.Нечуя-
 Левицького)

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					

Додаток Ж

**Програма елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних
досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу»**

Актуальність програми визначається концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та іншими нормативно-правовими документами, зокрема Указами Президента України № 1013/2005 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» та від 20 березня 2008 р. № 244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», Постановою Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. № 1312, м. Київ «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», наказом Міністерства освіти і науки України від 18 лютого 2009 р. № 133 «Про затвердження нормативно-правових актів щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти в 2009 році» та ін., реалізація яких повинна забезпечити якість шкільної освіти. Зовнішнє незалежне оцінювання стало очевидним проривом української системи освіти та засвідчило її організаційну спроможність утілювати великі системні реформи, незважаючи на турбулентний характер політичної ситуації в країні.

Специфіка розвитку сучасних освітніх закладів, зокрема загальноосвітніх, вимагає нової інтерпретації принципів та положень щодо підготовки вчителів до проведення тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання і т. ін. Отже, актуальність проблеми та аналіз її наукової розробленості дозволили виявити протиріччя між:

- швидкоплинними і неперервними змінами в системі оцінювання навчальних досягнень учнів та невідповідністю системи оцінювання міжнародним стандартам і вимогам часу;

- наявними традиційними методами оцінювання навчальних досягнень учнів та неузгодженими з ними емпіричними результатами тестування;
- випереджальними можливостями тестології та відсутністю теоретико-методологічних засад тестового оцінювання навчальних досягнень учнів,

що й зумовили розробку елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів при вивченні дисциплін гуманітарного циклу».

Мета – формування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

Завдання:

- Розвиток у вчителів гуманітарних дисциплін мотивації до якісного оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема усвідомлення ними особистісної, професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності, а також її конкретного впливу на навчально-виховний процес.
- Систематизація та розширення поля знань вчителів гуманітарних дисциплін щодо термінологічної обізнаності із сутністю базових понять у галузі тестології та педагогічного вимірювання, процедур визначення якості тесту, нормативно-правових актів (постанов, положень, вимог, правил і т. ін.) щодо організації тестового оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.
- Формування вмінь розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисципліни гуманітарного циклу; складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій; визначати якість тесту; організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до загальних вимог тестування та специфіки дисципліни, що викладається.

Обґрунтування змісту елективного курсу. Елективний курс «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів при вивченні дисциплін гуманітарного циклу» складається з чотирьох самостійних модулів, а саме:

1. Соціально-психологічний та педагогічний контекст тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;
2. Технологія розробки тестових завдань;
3. Діагностика якості тесту та процедури шкалювання рівнів навчальних досягнень учнів.
4. Основи адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання в пункті тестування.

Уточнений зміст кожного модуля подано у табл. 1.

Загальна характеристика навчального процесу. Навчальний процес спрямований на якісне опанування вчителями гуманітарних дисциплін змісту елективного курсу, що потребує проведення аудиторних занять і обов'язкової самостійної роботи слухачів. У рамках аудиторних занять заплановано проведення лекцій-презентацій та практичних занять, зокрема за такими формами, як: портфоліо, ігрове моделювання, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра і т. ін. Для самостійної роботи слухача підготовлено спеціальний робочий зошит, де пропонується виконання вправ та аналіз конкретних ситуацій щодо організації та проведення тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу.

Перш, ніж розпочати навчання, застосовуючи методи анкетування, тестування, аналізу документів та співбесіди, визначаються навчальні потреби вчителів гуманітарних дисциплін та рівень їхньої готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. Після цього вчителям пропонується опанування тих чи інших модулів елективного курсу, у разі низького рівня готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів рекомендуємо пройти увесь курс.

При вивченні елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу» навчальна діяльність слухача спрямована на:

Характеристика часових та матеріальних ресурсів. Загальна кількість годин, що відводиться на вивчення елективного курсу «Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу» складає 60 годин, з них на самостійну роботу слухача відводиться 22 години. Аудиторні заняття між модулями розподілені таким чином: I модуль – 10 год., II модуль – 12 год., III модуль – 8 год., IV модуль – 8 год.

Щодо матеріальних ресурсів, то слід звернути увагу викладача/тренера курсу на необхідність мультимедійного проектору, інтерактивної дошки, флєпчарту, фломастерів, 1 пачки паперу формату А4. Слухачам при собі треба мати: програму та навчальний план з дисципліни, у рамках якої будуть розроблятися тести щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, а також підручники, за якими навчаються школярі. Просимо також мати при собі олівці, гумові ластики, маркери.

Інформація про тих, хто опануватиме курс – вчителі загальноосвітніх шкіл, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти. Це люди різного віку, статі, працюють в школах різного типу, але мають одну загальну рису – вони викладають дисципліни, що відносяться до циклу гуманітарних.

Таблиця 1

**Змістові складові елективного курсу
«Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу»**

<i>Назва модуля</i>	<i>Тема та форма проведення занять</i>	<i>К-ть годи н</i>	<i>Навчальна діяльність слухача</i>
	<p>Тема: Вступ до курсу <i>Мета:</i> визначення особистих навчальних потреб щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, а також узгодження навчальних інтересів та оптимізація складу навчальних груп. <i>Форма проведення:</i> практичне заняття з елементами ігрового моделювання</p>	4	<ul style="list-style-type: none"> - тестування з метою визначення рівня готовності до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; - окреслення особистих навчальних потреб щодо забезпечення якості тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; - складання індивідуальної освітньої програми з вивчення елективного курсу;
Модуль І.	<p align="center"><i>Лекція-презентація</i></p> <p>Тема 1.1. Сучасні тенденції розвитку технологій, методів та форм оцінювання навчальних досягнень учнів.</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> - уточнюють власні уявлення щодо професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності, а також її конкретний вплив на навчально-виховний процес у школі; - систематизують інформацію та здійснюють порівняльний аналіз підходів, принципів, технологій, методів, форм і т. ін. тестового оцінювання навчальних досягнень учнів; - доходять до розуміння сутності базових понять, що стосується тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема: тест, процедура оцінювання, об'єкт оцінювання тощо.

Соціально-психологічний та педагогічний контекст тестового оцінювання навчальних досягнень учнів	<p style="text-align: center;">Практичні заняття</p> <p>Тема 1.3. Соціально-психологічні та педагогічні передумови запровадження тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у школі. <i>Мета:</i> мотивування вчителів гуманітарних дисциплін до свідомого використання тестів у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів. <i>Форма проведення:</i> ділова гра «Педагогічна рада школи вирішила ...»</p>	4	- робота в групах відповідно до рольових позицій, що визначені правилами гри;
	<p><i>Форма проведення:</i> кейс-стаді «Аналіз сильних і слабких сторін, можливостей і небезпек тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл»</p>	4	- застосування методу SVOT-аналізу для визначення сильних і слабких сторін, можливостей і небезпек тестового оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл;
	<p style="text-align: center;">Лекція-презентація</p> <p>Тема 1.2. Технологічний цикл тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.</p>	1	- вивчають та запам'ятовують основні компоненти технологічного циклу дидактичного тестування, а саме: державні стандарти освіти, цілі навчання, діагностика навчальних результатів; - доходять до розуміння сутності понять метод, зміст, інструментарій, процедури тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;
	<p style="text-align: center;">Практичне заняття</p> <p>Тема 1.3. Техніка кореляції навчальних цілей та змісту дисципліни. <i>Мета:</i> формування вмінь розробляти матрицю поля навчальних елементів, що вимірюватимуться у процесі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів. <i>Форма проведення:</i> портфоліо, виконання вправ.</p>	2	- опановують техніку кореляції навчальних цілей та змісту дисципліни; - розвивають власні вміння розробляти матрицю поля навчальних елементів дисципліни, що вимірюватимуться у процесі тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;

	<p>Самостійна робота У робочому зошиті, на основі програми дисципліни та підручників, за якими навчаються школярі, заповніть таблиці 1-5.</p>	6	<ul style="list-style-type: none"> - самостійно удосконалюють навички побудови структурної схеми поля навчальних елементів, а також визначають групи навчальних елементів, що мають схожі смислові ознаки;
Технологія розробки тестових завдань Модуль II.	<p style="text-align: center;">Практичне заняття</p> <p>Тема 2.1. Формати та принципи створення тестових завдань. <i>Мета:</i> систематизувати знання щодо типологізації форматів та основних принципів створення тестових завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін гуманітарного циклу. <i>Форма проведення:</i> презентація, виконання вправ.</p>	4	<ul style="list-style-type: none"> - класифікують формати тестових завдань та визначають основні принципи та вимоги щодо їх створення; - за допомогою інструкцій щодо оцінювання правильності складання тестових завдань, у групах аналізують тестові завдання, що подані до експертизи;
	<p style="text-align: center;">Практичне заняття 2.2</p> <p>Тема: Техніка складання тестових завдань. <i>Мета:</i> формування вмінь створювати інструкцію, запитальну частину, варіанти відповідей з урахуванням специфіки тестових завдань закритого та відкритого форматів. <i>Форма проведення:</i> презентація, виконання вправ.</p>	6	<ul style="list-style-type: none"> - удосконалюють вміння та навички щодо створення інструкцій, запитальної частини, варіантів відповідей з урахуванням специфіки тестових завдань закритого та відкритого форматів; - здійснюють контроль за правильністю оформлення тестового завдання;
	<p>Самостійна робота Розробити тестові завдання для оцінювання навчальних досягнень учнів за будь-якою темою навчального плану.</p>	10	<ul style="list-style-type: none"> - самостійно удосконалюють навички розробки тестових завдань різних форматів; - розвивають навички написання міні-кейсів, які можна було б застосовувати для оцінювання рівнів аналіз, синтез, оцінювання (за Блумом);

Діагностика якості тесту та процедури шкалювання Модуль III. рівнів навчальних досягнень учнів	<p style="text-align: center;">Практичне заняття</p> <p>Тема 3.1. Методи діагностики якості тесту. <i>Мета:</i> формування вмінь визначати якість тесту різними методами, зокрема методами валідизації, оцінки об'єктивності тощо. <i>Форма проведення:</i> презентація, виконання вправ.</p>	4	<ul style="list-style-type: none"> - опановують техніку визначення якості тесту; - удосконалюються вміння щодо визначення якості тесту застосовуючи різні методи валідизації;
	<p style="text-align: center;">Практичне заняття</p> <p>Тема 3.2. Процедури шкалювання рівнів навчальних досягнень учнів. <i>Мета:</i> формування обізнаності із процедурами шкалювання та інтерпретації рівнів навчальних досягнень учнів. <i>Форма проведення:</i> презентація, виконання вправ.</p>	4	<ul style="list-style-type: none"> - вивчають та запам'ятовують основні методи шкалювання рівнів навчальних досягнень учнів; - удосконалюють власні вміння щодо визначення рівнів навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу;
	<p>Самостійна робота</p> <p>Застосовуючи існуючі методики, визначити валідність тесту, розробленого учасниками семінару.</p>	4	<ul style="list-style-type: none"> - самостійно здійснюють експертну оцінку якості тесту, що застосовується для оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів;

Модуль IV. Основи адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання в пункті тестування	Практичне заняття	4	
	<p>Тема 4.1. Нормативно-правові засади адміністрування зовнішнього незалежного тестування в пункті тестування.</p> <p>Мета: формування готовності вчителів гуманітарних дисциплін до адміністрування зовнішнього незалежного тестування в пункті тестування.</p> <p>Форма проведення: ділова гра «Дії відповідального за пункт тестування в день тестування».</p>		
	Форма проведення: тренінг «Організація роботи учасників тестування в аудиторії».	4	<p>- відбувається імітація проведення ЗНО з акцентуванням уваги вчителів гуманітарних дисциплін на позаштатних ситуаціях та шляхах їхнього вирішення;</p> <p>- набуття учасниками тренінгу навичок та умінь роботи в аудиторії, де проходить тестування; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до педагогічної діяльності в нових умовах.</p>
	<p>Самостійна робота</p> <p>Опанування нормативно-правової бази щодо організації та проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл.</p>	2	<p>- робота з нормативно-правовими документами, інструкціями, положеннями, що регламентують адміністрування зовнішнього незалежного оцінювання в пунктах тестування.</p>

Методи оцінювання навчальних досягнень слухачів елективного курсу
«Тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах дисциплін
гуманітарного циклу»

Шкала оцінювання:

- (A) 90-100 балів - *відмінно*
 (BC) 75-89 балів - *добре*
 (DE) 60-74 балів - *задовільно*
 (FX) 35-59 балів - *незадовільно* з можливістю повторного складання
 (F) 1-34 балів - *незадовільно* з обов'язковим повторним курсом

Розподіл балів, що присвоюється вчителям гуманітарних дисциплін

за модулями

Тема	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота	Розподіл балів
Модуль I.					
Тема 1.1.	1		1-2		1-5
Тема 1.2.	1		1-2		1-5
Тема 1.3.		1	1-2		1-5
Тема 1.4.		1	1-2	1-3	1-5
					1-20
Модуль II.					
Тема 2.1.		1-2	1-2	1-2	1-6
Тема 2.2.		1-2	1-2	1-2	1-6
Тема 2.3.		1-4	1-2	1-2	1-8
					1-20
Модуль III.					
Тема 3.1.		1-2	1-3	1-5	1-15
Тема 3.2.		1-2	1-3	1-5	1-15
					1-30
Модуль IV.					
Тема 4.1.		1-2	1-3	1-5	1-15
Тема 4.2.		1-2	1-3	1-5	1-15
					1-30
Всього:	1-6	1-24	1-50	1-20	1-100

**КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ
ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ТЕСТОВОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ
ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ**

Рівні навчальних досягнень	Бали			Критерії оцінювання навчальних досягнень	
	5-бальна шкала	Шкала ECTS		Теоретична підготовка	Практична підготовка
	2...5	1...100	F...A		
Високий	5	90-100	A	Вільно володіє навчальним матеріалом (сутностями понять тест, тестування, моніторинг, освітній моніторинг, валідність, точність.); теоретичними основами організації і проведення моніторингових досліджень, правилами створення тестових завдань різних рівнів та форматів; володіє етапами, функціями моніторингу та відповідним інструментарієм, наявні уміннями вираховувати якість, успішність та неуспішність тощо.	Вміє застосовувати набуті знання в навчальному процесі та втілювати їх у подальшу професійну діяльність, наявні уміння розробляти тестові завдання різних форматів та рівнів, коригувати розроблені плани проведення моніторингових досліджень.
Достатній	4	74...89	BC	Вільно володіє навчальним матеріалом (сутностями понять тест, тестування, моніторинг, освітній моніторинг, валідність, точність.), але допускає огріхи; знання теоретичних основ організації і проведення моніторингових досліджень, правил створення тестових завдань різних рівнів та форматів потребують уточнення; володіє етапами, функціями моніторингу та відповідним інструментарієм, наявні уміннями вираховувати якість, успішність та неуспішність тощо.	Не завжди доречно застосовує набуті знання в навчальному процесі та втілює їх у подальшу професійну діяльність, але має стійкі навички виконання завдання. Наявні уміння розробляти тестові завдання різних форматів та рівнів, коригувати розроблені плани проведення моніторингових досліджень.

Задовільний	3	60...74	DE	Володіє навчальним матеріалом поверхово, знайомий з основними сутностями понять тест, тестування, моніторинг, освітній моніторинг, валідність, точність..), наявні знання теоретичних основ організації і проведення моніторингових досліджень, правил створення тестових завдань різних рівнів та форматів, але не вміє їх коригувати та знаходити помилки; не завжди доречно формулює умову та інструкцію, виникають труднощі при складанні тестових завдань, наявні уміннями вираховувати якість, успішність та неуспішність, але припускає помилки.	Має елементарні нестійкі навички виконання завдання, не завжди доречно застосовує набуті знання в навчальному процесі та втілює їх у подальшу професійну діяльність, використовує додаткову інформацію для реалізації поставлених перед ним завдань; але допускає значні огріхи при розробці тестових завдань та моніторингових досліджень.
Низький	2	35...59	FX	Має фрагментарні знання (менше половини) при незначному загальному обсязі навчального матеріалу, відсутні сформовані уміння та навички, під час відповіді допускається суттєвих помилок.	Планує та виконує частину завдання за допомогою викладача, недоречно застосовує набуті знання в навчальному процесі, не використовує додаткову інформацію для реалізації поставлених перед ним завдань; але допускає значні огріхи у порівняннях.
вільний Незадо-	2	1...34	F	Слухач не володіє навчальним матеріалом.	Виконує лише елементарні завдання, потребує постійної допомоги викладача.

Список рекомендованої літератури:

Основна:

1. Основи педагогічного оцінювання. Ч. 1. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг. ред. І. Булах. – К.: Майстер-клас, 2005. – 96 с.
2. Основи педагогічного оцінювання. Ч. 2. Практика: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг. ред. І. Булах. – К.: Майстер-клас, 2005. – 56 с.
3. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідність: Наукове видання / Уклад.: Я.Я. Болюбаш, І.Є. Булах, М.Р. Мруга, І.В. Філончук. – К.: Майстер-клас, 2007. – 272 с.
4. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: Центр тестирования, 2002. – 184 с.
5. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: Навч. посібник. – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
6. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – СПб: Образование и культура, 1996. – 344 с.
7. Майоров А.Н. Теорія і практика створення тестів для системи освіти. – Львів., 2001. – 296 с.
8. Пол Клайн. Справочное руководство по конструированию тестов. – К.: ПАН Лтд., 1994. – 304 с.
9. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

Додаткова:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989.
2. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи. - Львів: Літопис, 2003.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М.: Педагогика, 1991. .

4. Конкретні п'ять цілей освітніх систем. Звіт Європейської Комісії 31 січня 2001 р. - <http://eigora.eii.int>.
5. Основы педагогических технологий. Краткий толковый словарь. — Екатеринбург: Изд-во УРГПУ, 1995.
6. Пол Клайн. Справочное руководство по конструированию тестов — К.: ПАН Лтд., 1994- 304 с.
7. Раймерз Ф., Мак-Гінн Н. Компетентний діалог: використання дослідження для формування світової освітньої політики. — Львів: Літопис, 2004.
8. Скребець В.О. Основы психодіагностики. — К.: Слово, 2003.
9. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). - СПб; Кострома, 2000.

Інтернет ресурси:

- www.mon.gov.ua — веб-сторінка Міністерства освіти і науки України.
- www.nbu.gov.ua — веб-сторінка бібліотеки ім.Вернадського.
- www.testportal.com.ua — веб-сторінка Українського, центру оцінювання якості освіти.
- The Condition of Education 2004 Report / <http://nces.ed.gov>.
- Education at a Glance 2001, 2002, 2003, 2004. / <http://www.oecd.org/document>.
- European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators. / <http://europa.eu.int>
- Global Education Digest 2004: Comparing Education Statistics across the World./<http://www.uis.unesco.org>.
- Monitoring the Standards of Education. Papers in Honour of John Keeves. Ed. By A.C.Tuijman and T.N.Postlethwaite. – Pergamon, 1994. – 266 p. / <http://nces.ed.gov/programs/coe/kist/index.asp>.
- Educational Assessment, www.inep.pov.br
- IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95).

General Report, www.oecd.org

- Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Executive Summary. OECD, 2001. - www.pisa.oecd.org
- PIRLS 2001. International Report timss.bc.edu/pirls2001/ PIRLS2001
- <http://testolog.narod.ru/>. Сайт научно-методической поддержки слушателей курса «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ»

--	--	--	--	--	--	--	--	--

<i>Тема</i>	<i>Зміст</i>	<i>Рівень ЗАСТОСУВАННЯ (вміння використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях)</i>
1.		
2.		
3.		

Тема	Зміст	Рівень засвоєння СИНТЕЗ (вміння створювати ціле з частин)		
		Створювання власного повідомлення	Створення плану алгоритму дії	Створення системи абстрактних відношень
1.				
2.				
3.				

Додаток И

Вхідне діагностування

педагогічних працівників та інших фахівців, які мають взяти участь у ЗНО в якості залучених осіб (інструкторів, старших інструкторів)

<p>1. Ваше місце роботи (навчання):</p> <p>А загальноосвітній навчальний заклад;</p> <p>Б вищий навчальний заклад;</p> <p>В навчаюсь у ВНЗ (для студентів).</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> </tbody> </table>	А		Б		В							
А													
Б													
В													
<p>2. Ваша посада за основним місцем роботи (навчання):</p> <p>А представник адміністрації;</p> <p>Б викладач (учитель) предметів гуманітарного чи естетичного циклу;</p> <p>В викладач (учитель) предметів математичного і загальнотехнічного циклів;</p> <p>Г учитель початкових класів;</p> <p>Д вихователь, соціальний педагог, психолог;</p> <p>Е студент.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Д</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Е</td><td></td></tr> </tbody> </table>	А		Б		В		Г		Д		Е	
А													
Б													
В													
Г													
Д													
Е													
<p>3. Як Ви оцінюєте свій рівень інформованості про систему зовнішнього незалежного оцінювання в Україні:</p> <p>А високий;</p> <p>Б середній;</p> <p>В низький;</p> <p>Г не володію інформацією.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> </tbody> </table>	А		Б		В		Г					
А													
Б													
В													
Г													
<p>4. Джерело Ваших знань про ЗНО:</p> <p>А засоби масової інформації;</p> <p>Б приймали участь у ЗНО попередніх років;</p> <p>В сайт УЦОЯО та ОРЦОЯО;</p> <p>Г розповіді колег, однокурсників.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> </tbody> </table>	А		Б		В		Г					
А													
Б													
В													
Г													
<p>5. Що стало причиною Вашого рішення щодо участі в проведенні ЗНО?</p> <p>А бажання ближче познайомитися з системою ЗНО;</p> <p>Б поліпшення власного матеріально становища;</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> </tbody> </table>	А		Б		В		Г					
А													
Б													
В													
Г													

<p>В можливість використовувати отриманні знання у процесі викладання свого предмету;</p> <p>Г доручення адміністрації навчального закладу.</p>									
<p>6. На якій посаді Ви плануєте взяти участь у ЗНО?</p> <p>А відповідального за пункт тестування;</p> <p>Б помічника відповідального за пункт тестування;</p> <p>В старшого інструктора;</p> <p>Г інструктора.</p>	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г	
А									
Б									
В									
Г									
<p>7. Ви готові зберігати конфіденційність щодо отриманої інформації з питань проведення ЗНО та нести відповідальність у випадку порушення правил проведення тестування:</p> <p>А так;</p> <p>Б ні;</p> <p>В не впевнений (не впевнена);</p> <p>Г не знаю, що є така відповідальність.</p>	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г	
А									
Б									
В									
Г									
<p>8. Ваші дії, якщо Ви помітите порушення учасником ЗНО правил тестування (списування, користування допоміжною інформацією тощо):</p> <p>А складу відповідний акт і не дозволю порушнику далі проходити тестування;</p> <p>Б повідомлю про таке порушення відповідального за пункт тестування;</p> <p>В просто зроблю зауваження;</p> <p>Г заберу шпаргалку і зроблю вигляд, що нічого не сталося.</p>	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г	
А									
Б									
В									
Г									
<p>9. Чи може інструктор (старший інструктор) знайомитися із завданнями ЗНО, використавши для цього тестовий зошит учасника, який не з'явився на тестування:</p> <p>А так;</p> <p>Б ні;</p> <p>В може, але тільки за столом того учасника, який не з'явився на тестування;</p> <p>Г може після того, як завершиться тестування.</p>	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г	
А									
Б									
В									
Г									

<p>10. Учасникам ЗНО забороняється користуватися мобільним телефоном. Чи стосується ця заборона інструктора (старшого інструктора):</p> <p>А так;</p> <p>Б ні, не стосується;</p> <p>В не володію інформацією щодо такого випадку;</p> <p>Г можна, якщо вийти з аудиторії.</p>	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г	
А									
Б									
В									
Г									
<p>11. Чи може інструктор (старший інструктор) після завершення тестування взяти особисто для себе тестовий зошит, який не забрав учасник тестування?</p> <p>А так;</p> <p>Б ні;</p> <p>В так, але з дозволу того учасника, який вирішив не брати свого тестового зошита;</p> <p>Г так, якщо дозволить відповідальний за пункт тестування.</p>	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г	
А									
Б									
В									
Г									
<p>12. Ваше ставлення до ЗНО:</p> <p>А повністю підтримую цю систему;</p> <p>Б вважаю її ще недостатньо підготовленою;</p> <p>В ця система себе не виправдала;</p> <p>Г не замислююсь з приводу цього питання.</p>	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г	
А									
Б									
В									
Г									

Вхідне діагностування

педагогічних працівників та інших фахівців, які мають взяти участь у ЗНО-2010 в якості залучених осіб (інструкторів, старших інструкторів)

Питання анкети та варіанти відповідей	Суворовський РВО	РВОКиївський	Малиновський РВО	Приморський РВО ?	ОНАХТ	ім. ПоповаОНАЗ	ВСЬОГО	
							Абс	%
Всього опитано	50	50	49	51	45	30	275	100
1. Ваше місце роботи (навчання):								
	49	50	48	47		1	195	70,9
	1		1	4	2	29	37	13,5
А загальноосвітній навчальний заклад;					43		43	15,6
Б вищий навчальний заклад;								
В навчаюсь у ВНЗ (для студентів).								
2. Ваша посада за основним місцем роботи (навчання):								
	1	1	1	3		1	7	2,5
	21	24	31	37		1	114	41,5
	12	20	8	6		28	74	26,9
	13	5	3	4			25	9,1
	1		6	1			8	2,9

<p>А представник адміністрації;</p> <p>Б викладач (учитель) предметів гуманітарного чи естетичного циклу;</p> <p>В викладач (учитель) предметів математичного і загальнотехнічного циклів;</p> <p>Г учитель початкових класів;</p> <p>Д вихователь, соціальний педагог, психолог;</p> <p>Е студент;</p>	2				45		47	<i>17,1</i>
3. Як Ви оцінюєте свій рівень інформованості про систему зовнішнього незалежного оцінювання в Україні:								
	16	25	27	29		6	103	<i>37,5</i>
А високий;	29	25	20	21	31	23	149	<i>54,2</i>
Б середній;	5		2	1	10	1	19	<i>6,9</i>
В низький;					4		4	<i>1,5</i>
Г не володію інформацією.								
4. Джерело Ваших знань про ЗНО:								
	15	10	11	14	8	7	65	<i>23,6</i>
А засоби масової інформації;	42	46	28	35	18	25	194	<i>70,5</i>
Б приймали участь у ЗНО попередніх років;	13	7	7	4	11		42	<i>15,3</i>
В сайт УЦОЯО та ОРЦОЯО;	3	4	12	2	8	5	34	<i>12,4</i>
Г розповіді колег, однокурсників.								
5. Що стало причиною Вашого рішення щодо участі в проведенні ЗНО?								
	5	14	24	17	13	1	74	<i>26,9</i>
А бажання ближче познайомитися з системою ЗНО;	1	2	9	3	16	2	33	<i>12,0</i>
	15	26	6	6		1	54	<i>19,6</i>

Б поліпшення власного матеріально становища;	32	21	10	18	16	28	125	45,5
В можливість використовувати отриманні знання у процесі викладання свого предмету;								
Г доручення адміністрації навчального закладу.								
6. На якій посаді Ви плануєте взяти участь у ЗНО?								
А відповідального за пункт тестування;			2				2	0,7
Б помічника відповідального за пункт тестування;	2	1	6	2			11	4,0
В старшого інструктора;	21	25	22	23		24	115	41,8
Г інструктора.	27	29	19	27	45	6	153	55,6
7. Ви готові зберігати конфіденційність щодо отриманої інформації з питань проведення ЗНО та нести відповідальність у випадку порушення правил проведення тестування:								
А так;	33	44	48	46	42	23	236	85,8
Б ні;	1	2				6	9	3,3
В не впевнений (не впевнена);	10	3		3			16	5,8
Г не знаю, що є така відповідальність.	6	1	1	2	3	1	14	5,1
8. Ваші дії, якщо Ви помітите порушення учасником ЗНО правил тестування (списування, користування допоміжною інформацією тощо):								
	7	18	36	13	2	17	93	33,8
	36	31	11	35	42	14	169	61,5
	6	7	2	6	1	1	23	8,4

<p>А складу відповідний акт і не дозволю порушнику далі проходити тестування;</p> <p>Б повідомлю про таке порушення відповідального за пункт тестування;</p> <p>В просто зроблю зауваження;</p> <p>Г заберу шпаргалку і зроблю вигляд, що нічого не сталося.</p>	1	2				1	4	1,5
<p>9. Чи може інструктор (старший інструктор) знайомитися із завданнями ЗНО, використавши для цього тестовий зошит учасника, який не з'явився на тестування:</p> <p>А так;</p> <p>Б ні;</p> <p>В може, але тільки за столом того учасника, який не з'явився на тестування;</p> <p>Г може після того, як завершиться тестування.</p>								
		6	2	2		2	12	4,4
	48	39	45	39	45	26	242	88,0
							-	-
	2	9	2	10		2	25	9,1
<p>10. Учасникам ЗНО забороняється користуватися мобільним телефоном. Чи стосується ця заборона інструктора (старшого інструктора):</p> <p>А так;</p> <p>Б ні, не стосується;</p> <p>В не володію інформацією щодо такого випадку;</p> <p>Г можна, якщо вийти з аудиторії.</p>								
	47	46	40	43	45	27	248	90,2
			7	2		2	11	4,0
	3	3	2	4			12	4,4
		1		2		1	4	1,5
<p>11. Чи може інструктор (старший інструктор) після завершення тестування взяти особисто для себе тестовий зошит, який не забрав учасник тестування?</p> <p>А так;</p>								
		3				1	4	1,5
	44	45	45	40	45	25	244	88,7
	1			1			2	0,7

Б ні;	5	3	4	10		5	27	9,8
В так, але з дозволу того учасника, який вирішив не брати свого тестового зошита;								
Г так, якщо дозволить відповідальний за пункт тестування.								
12. Ваше ставлення до ЗНО:								
А повністю підтримую цю систему;	15	13	30	27		5	90	32,7
Б вважаю її ще недостатньо підготовленою;	18	28	15	19	28	13	121	44,0
В ця система себе не виправдала;	6	6	2	4	13	7	38	13,8
Г не замислююсь з приводу цього питання.	11	13	2	1	4	5	36	13,1

Орієнтовні питання
для сертифікації відповідальних (помічників відповідальних) за пункт тестування щодо
організації та проведення зовнішнього незалежного оцінювання
2009 р.

(Прізвище, ім'я, по батькові)

(місце роботи)

(посада)

Максимально можлива сума балів за виконання всього тесту – 36 балів

Завдання 1 – 15. За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал.

Інструкція: до колонки „Відповідь” проти обраного варіанту відповіді вписати позначку „X” або коротку відповідь.

№ п/п	Питання:	Варіанти відповіді:	Відповідь:	Оцінка								
1	Що має обов'язково отримати відповідальний за пункт тестування від регіонального центру оцінювання якості освіти не пізніше, ніж за три дні до тестування?	А адміністративний пакет; Б аудиторний пакет з тестовими матеріалами; В контейнери з аудиторними пакетами та адміністративним пакетом; Г пакет з допоміжними матеріалами.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>А</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Б</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>В</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Г</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	А	<input type="checkbox"/>	Б	<input type="checkbox"/>	В	<input type="checkbox"/>	Г	<input type="checkbox"/>	
А	<input type="checkbox"/>											
Б	<input type="checkbox"/>											
В	<input type="checkbox"/>											
Г	<input type="checkbox"/>											
2	Назва пакету, який містить: - алфавітні списки учасників ЗНО; - аудиторні списки учасників ЗНО; - аудиторні протоколи проведення ЗНО; - індивідуальні паперові наліпки для нумерації робочих місць в аудиторії.	А адміністративний пакет; Б аудиторний пакет з тестовими матеріалами; В пакет з допоміжними матеріалами;	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>А</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Б</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>В</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	А	<input type="checkbox"/>	Б	<input type="checkbox"/>	В	<input type="checkbox"/>			
А	<input type="checkbox"/>											
Б	<input type="checkbox"/>											
В	<input type="checkbox"/>											
3	Пункт тестування створюється, як правило, за наявності не менше:	А 100 учасників; Б 300 учасників; В 200 учасників; Г 400 учасників.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>А</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Б</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>В</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>Г</td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	А	<input type="checkbox"/>	Б	<input type="checkbox"/>	В	<input type="checkbox"/>	Г	<input type="checkbox"/>	
А	<input type="checkbox"/>											
Б	<input type="checkbox"/>											
В	<input type="checkbox"/>											
Г	<input type="checkbox"/>											
	Указати варіант нумерації місць учасників тестування, який не відповідає «Положенню про організацію пункту тестування учасників ЗНО»											

4	<p style="text-align: center;">Варіант А</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="3" style="text-align: center;">Інструктор и</td></tr> <tr><td colspan="3" style="text-align: center;"><i>№№ столів</i></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center;">11</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="text-align: center;">12</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">8</td><td style="text-align: center;">13</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">9</td><td style="text-align: center;">14</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">15</td></tr> <tr><td></td><td style="text-align: center;">0</td><td></td></tr> </table>	Інструктор и			<i>№№ столів</i>			1	6	11	2	7	12	3	8	13	4	9	14	5	1	15		0		<p style="text-align: center;">Варіант Б</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;">Інструктори</td></tr> <tr><td colspan="4" style="text-align: center;"><i>№№ столів</i></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">9</td><td style="text-align: center;">13</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">14</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">7</td><td style="text-align: center;">11</td><td style="text-align: center;">15</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">8</td><td style="text-align: center;">12</td><td></td></tr> </table>	Інструктори				<i>№№ столів</i>				1	5	9	13	2	6	10	14	3	7	11	15	4	8	12		<p style="text-align: center;">Варіант В</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Інструктори</td></tr> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;"><i>№№ столів</i></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">8</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">9</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">10</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">11</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">12</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center;">13</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">7</td><td style="text-align: center;">14</td></tr> <tr><td></td><td style="text-align: center;">15</td></tr> </table>	Інструктори		<i>№№ столів</i>		1	8	2	9	3	10	4	11	5	12	6	13	7	14		15	<p style="text-align: center;">Варіант Г</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="3" style="text-align: center;">Інструктори</td></tr> <tr><td colspan="3" style="text-align: center;"><i>№№ столів</i></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">9</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">10</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">3</td><td style="text-align: center;">11</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">12</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">5</td><td style="text-align: center;">13</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center;">14</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">7</td><td style="text-align: center;">15</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">8</td><td></td><td></td></tr> </table>	Інструктори			<i>№№ столів</i>			1	9		2	10		3	11		4	12		5	13		6	14		7	15		8			<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г		
Інструктор и																																																																																																																
<i>№№ столів</i>																																																																																																																
1	6	11																																																																																																														
2	7	12																																																																																																														
3	8	13																																																																																																														
4	9	14																																																																																																														
5	1	15																																																																																																														
	0																																																																																																															
Інструктори																																																																																																																
<i>№№ столів</i>																																																																																																																
1	5	9	13																																																																																																													
2	6	10	14																																																																																																													
3	7	11	15																																																																																																													
4	8	12																																																																																																														
Інструктори																																																																																																																
<i>№№ столів</i>																																																																																																																
1	8																																																																																																															
2	9																																																																																																															
3	10																																																																																																															
4	11																																																																																																															
5	12																																																																																																															
6	13																																																																																																															
7	14																																																																																																															
	15																																																																																																															
Інструктори																																																																																																																
<i>№№ столів</i>																																																																																																																
1	9																																																																																																															
2	10																																																																																																															
3	11																																																																																																															
4	12																																																																																																															
5	13																																																																																																															
6	14																																																																																																															
7	15																																																																																																															
8																																																																																																																
А																																																																																																																
Б																																																																																																																
В																																																																																																																
Г																																																																																																																
5	Вказати правильне твердження.	<p>А допускається формування аудиторій з кількістю 30 або 60 учасників, нумерація місць здійснюється за секторами по 15 осіб;</p> <p>Б допускається формування аудиторій з кількістю 20 або 40 учасників, нумерація місць здійснюється за секторами по 10 осіб;</p> <p>В допускається формування аудиторій з кількістю 40 або 80 учасників, нумерація місць здійснюється за секторами по 20 осіб;</p> <p>Г допускається формування аудиторій з кількістю 30 або 45 учасників, нумерація місць здійснюється за секторами по 15 осіб.</p>			<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г																																																																																																				
А																																																																																																																
Б																																																																																																																
В																																																																																																																
Г																																																																																																																
6	Час відкриття адміністративного пакета відповідальним за пункт тестування у день тестування:	<p>А з 8-30 до 9-15;</p> <p>Б з 9-15 до 10-00;</p> <p>В з 10-30 до 11-00;</p> <p>Г з 11-00 до 11-15.</p>			<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г																																																																																																				
А																																																																																																																
Б																																																																																																																
В																																																																																																																
Г																																																																																																																
7	Чергові пункту тестування призначаються з розрахунку:	<p>А чотири особи на 200 учасників ЗНО та додатково по одній особі на кожні 50 учасників тестування;</p> <p>Б чотири особи на 100 учасників ЗНО та додатково по одній особі на кожні 100 учасників тестування;</p> <p>В чотири особи на 150 учасників ЗНО та додатково по одній особі на кожні 150 учасників тестування;</p> <p>Г чотири особи на 300 учасників ЗНО та додатково по одній особі на кожні 200 учасників тестування.</p>			<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г																																																																																																				
А																																																																																																																
Б																																																																																																																
В																																																																																																																
Г																																																																																																																
8	Розподіл старших інструкторів, інструкторів ЗНО за аудиторіями тестування здійснює в день тестування:	<p>А уповноважена особа Українського або регіонального центру оцінювання якості освіти з 8-30 до 9-15;</p> <p>Б відповідальний за ПТ з 9-15 до 10-00;</p> <p>В уповноважена особа Українського центру оцінювання якості освіти з 10-00 до 10-30;</p> <p>Г уповноважена особа регіонального центру оцінювання якості освіти з 10-30 до 11-00.</p>			<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">А</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Б</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">В</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г																																																																																																				
А																																																																																																																
Б																																																																																																																
В																																																																																																																
Г																																																																																																																

9	Рішення про заміну відсутніх старших інструкторів, інструкторів у день проведення тестування приймає:	А уповноважена особа регіонального центру оцінювання якості освіти; Б відповідальний за ПТ; В уповноважена особа Українського центру оцінювання якості освіти; Г уповноважена особа Українського або регіонального центру оцінювання якості освіти.	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г				
А														
Б														
В														
Г														
10	Заміна старших інструкторів, інструкторів у день тестування здійснюється за рахунок:	А чергових по пункту тестування, а останніх – особами з резерву, який формується Управлінням освіти облдержадміністрації; Б резерву інструкторів пункту тестування, а останніх – особами з резерву, який формується відповідальним за ПТ; В чергових по пункту тестування, а останніх – особами з резерву, який формується відповідальним за ПТ; Г чергових по пункту тестування, а останніх – особами з резерву, який формується регіональним центром оцінювання якості освіти.	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г				
А														
Б														
В														
Г														
11	Пропуск учасників ЗНО до ПТ здійснюється черговими ПТ під керівництвом помічника відповідального за ПТ за:	А 30 хвилин до початку тестування; Б 45 хвилин до початку тестування; В годину до початку тестування;	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В						
А														
Б														
В														
12	Ідентифікація учасника ЗНО здійснюється:	А один раз: тільки під час входу до пункту тестування; Б один раз: тільки під час входу до аудиторії, в якій безпосередньо буде проводитися тестування; В двічі: під час входу до ПТ та під час входу до аудиторії, в якій безпосередньо буде проводитися тестування.	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В						
А														
Б														
В														
13	У переддень проведення тестування у ПТ слід опломбувати: <i>(декілька відповідей)</i>	А вікна; Б приміщення, які не будуть використовуватися для тестування; В туалети; Г запасні виходи з ПТ; Д горище.	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> <tr><td>Д</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г		Д		
А														
Б														
В														
Г														
Д														
14	Час початку тестування в аудиторіях	А 10-00; Б 10-30; В 11-15; Г 11-30.	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г				
А														
Б														
В														
Г														
	Допишіть назву пропущених матеріалів, які	1) акти виконання роботи працівниками пункту тестування; 2) карта спостереження за процедурою проведення ЗНО; 3) акт розкриття/закриття контейнерів із тестовими												

15	слід додатково помістити до контейнера із пакетами бланків відповідей учасників ЗНО	матеріалами; 4) акт закриття/відкриття сховища для зберігання тестових матеріалів; 5) заяви учасників тестування щодо порушення умов проходження ЗНО (у разі надходження); б)?										
16	Особа, з якою відповідальний за ПТ погоджує рішення про можливість продовження ЗНО учасником, який порушив норми Порядку проходження ЗНО	А представник управління освіти облдержадміністрації; Б громадський спостерігач; В старший інструктор; Г уповноважена особа РЦОЯО або УЦОЯО.	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table>	А		Б		В		Г		
А												
Б												
В												
Г												

Завдання 16 – 25. За кожну правильну відповідь нараховується 2 бали.

Інструкція: до колонки „Відповідь” вписати стислу відповідь.

№ п/п	Питання	Стисла відповідь	Оцінка
17	Дії відповідального за ПТ з 10-15 до 10-30	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
18	Хто і скільки часу зберігає використані тестові зошити та як вони потім використовуються?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
19	Дії відповідального за ПТ, якщо учасник тестування прибув без запрошення	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
20	Дії відповідального за ПТ, якщо учасник тестування прийшов без паспорта або	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

	свідоцтва про народження і довідки з фотографією із загальноосвітнього навчального закладу		
21	Дії відповідального за ПТ, якщо учасник ЗНО запізнився		
22	В аудиторному тестовому пакеті не виявилося сек'юр-пака для відправки результатів ЗНО		
23	Після заклеювання сек'юр-пака із заповненими бланками виявилося, що старший інструктор забув укласти в нього протокол проведення тестування		
24	Під час кодування робіт виявилося, що штрих-код зіпсований		
25	Учасник отримав тестовий зошит, номер якого не відповідає його номеру в протоколі, сів не на своє місце і почав працювати або отримав не свій штрих-код		

26	Дії відповідального за ПТ після відправлення контейнера кур'єрською службою	_____	

Всього балів:			

*Схема
переведення балів, отриманих за виконання тесту, у 12-бальну шкалу оцінювання:*

Тестові бали	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-27	28-30	31-33	34
12-бальна шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Оцінка за виконання тесту за 12-бальною шкалою:

Питання

для сертифікації старших інструкторів (інструкторів) пунктів тестування щодо організації та проведення зовнішнього незалежного оцінювання
2009 р.

(Прізвище, ім'я, по батькові)

(місце роботи)

(посада)

Інструкція: до колонки „Відповідь” проти обраного варіанту відповіді вписати позначку „X” або відповідні літери (цифри), назви документів (матеріалів); до розгорнутого питання – стислу відповідь.

А. Закриті питання

№ п/п	Питання:	Варіанти відповіді:	Відповідь:
1	2	3	4
1	Речі, які має обов'язково підготувати старший інструктор (інструктор) за день до тестування, щоб взяти їх з собою в день тестування	А гумка; Б ножиці; В ручка з чорними чорнилами; Г чисті зошити.	(літери) Б, В
2	Особа, яка проводить розподіл старших інструкторів (інструкторів) між аудиторіями тестування?	А керівник навчального закладу, у якому проводиться тестування; Б відповідальний за пункт тестування; В уповноважена особа Українського або регіонального центру оцінювання якості освіти; Г один із старших інструкторів.	(літера) В
3	Дії старшого інструктора (інструктора) перед тим, як відповідальний за пункт тестування має відкрити адміністративний пакет	А пересвідчитися у цілісності адміністративного пакету; Б підготувати ножиці; В підготувати відповідний протокол; Г підписати супроводжувальний документ.	А
4	Встановити перелік матеріалів, які має отримати старший інструктор від відповідального за пункт тестування	А адміністративний пакет; Б аудиторний список учасників ЗНО; В акт розкриття/закриття контейнерів із тестовими матеріалами; Г індивідуальні наліпки для нумерування робочих місць учасників ЗНО; Д копію першої сторінки тестового зошита; Е пакет із допоміжними матеріалами; Є протокол проведення тестування.	Б, Г, Д, Є

5	Вказати правильні твердження. Аудиторний список учасників ЗНО:	<p>А висить безпосередньо в аудиторії на видному місці;</p> <p>Б знаходиться у старшого інструктора;</p> <p>В висить перед входом до аудиторії, в якій проходить тестування;</p> <p>Г знаходиться у відповідального за пункт тестування.</p>	В
6	Документи, які має пред'явити учасник ЗНО перед входом до аудиторії для тестування	<p>А ідентифікаційний код;</p> <p>Б паспорт або довідку зі школи і свідоцтво про народження;</p> <p>В паспорт одного з батьків;</p> <p>Г свідоцтво про народження.</p>	Б
7	Якщо учасник ЗНО не з'явився на тестування, то його місце:	<p>А займає учасник, який запізнився на тестування;</p> <p>Б займає наступний за номером учасник ЗНО;</p> <p>В займає останній за списком цієї аудиторії учасник ЗНО.</p> <p>Г ніхто не займає.</p>	Г
8	Вказати найбільш правильну відповідь. З 10-30 до 11-00 старший інструктор разом з іншими старшими інструкторами, громадськими спостерігачами:	<p>А переконається в цілісності опломбованого контейнера із тестовими матеріалами;</p> <p>Б отримує аудиторний пакет тестових завдань;</p> <p>В переконається в цілісності опломбованого контейнера із тестовими матеріалами; отримує аудиторний пакет тестових завдань;</p> <p>Г готує аудиторію до тестування; дає останні організаційні вказівки інструктору; переконається в цілісності опломбованого контейнера із тестовими матеріалами; отримує аудиторний пакет тестових завдань.</p>	В
9	Хто засвідчує неушкодженість тестового пакета, якщо відсутній третій учасник ЗНО?	<p>А – перший за списком у протоколі учасник тестування;</p> <p>Б – другий за списком у протоколі учасник тестування;</p> <p>В – четвертий за списком у протоколі учасник тестування;</p> <p>Г – п'ятий за списком у протоколі учасник тестування;</p> <p>Д – шостий за списком у протоколі учасник тестування</p>	В
10	Вставити назву пропущеного матеріалу. Аудиторний пакет з тестовими матеріалами вміщує матеріали:	<p>1) 15 різноваріантних зошитів із тестовими завданнями;</p> <p>2) 15 бланків відповідей типу А;</p> <p>3) 15 бланків відповідей типу Б (лише тестування з української мови, математики, історії України);</p> <p>4) комплект наліпок штрих-кодів для кодування робіт учасників ЗНО;</p> <p>5) ?</p>	Порожній сек'юр-пак

11	Вставити назву пропущеного матеріалу. Адміністративний пакет вміщує матеріали:	1) алфавітні списки учасників ЗНО; 2) аудиторні списки учасників ЗНО; 3) аудиторні протоколи проведення зовнішнього тестування; 4) ?	Індивідуальні наліпки для нумерації робочих місць в аудиторії								
12	Вставити назву пропущеного матеріалу. Пакет із допоміжними матеріалами вміщує:	1) списки персоналу пункту тестування; 2) технологічні картки персоналу пункту тестування; 3) бланки службової документації; 4) акти прийому виконаних робіт персоналом пункту тестування; 5) наліпки для нумерації аудиторій; 6) копії першої сторінки тестового зошита; 7) витяг з прав та обов'язків учасника ЗНО; 8) ?	Нумеровані картки для розподілу старших інструкторів, інструкторів між аудиторіями								
13	Вставити пропущене слово	Користуючись наліпками (рядками наліпок), слід звертати увагу на їх нумерацію : в одному рядку наліпки мають номер	однаковий								
14	Завершити речення	Якщо учасник відсутній на тестуванні, то його ряд наліпок	Не використовується								
15	Вказати правильний варіант відповіді. Номер відведеного для учасника ЗНО місця:	А – не повинен співпадати з номером тестового зошита; Б – повинен співпадати з номером тестового зошита; В – не обов'язково повинен співпадати з номером тестового зошита;	Б								
16	Учасник тестування на певний час залишив аудиторію тестування через погане самопочуття і повернувся після надання йому медичної допомоги. Чи продовжується для нього час тестування?	А – так Б – ні В – за бажанням самого учасника; Г – це вирішує старший інструктор на власний розсуд.	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> </table> <p><i>Позначка:</i></p>	А		Б		В		Г	
А											
Б											
В											
Г											
17	Вказати послідовність дій після отримання матеріалів від останнього	А – зібрані тестові зошити та бланки відповідей відсутніх учнів інструктор вкладає до пакета, з якого їх вийняли; Б – старший інструктор та інструктор	<i>Літери:</i> <table border="1"> <tr><td>1</td><td>Б</td></tr> <tr><td>2</td><td>В</td></tr> <tr><td>3</td><td>А</td></tr> </table>	1	Б	2	В	3	А		
1	Б										
2	В										
3	А										

	учасника ЗНО	підписують протокол проведення тестування; В – старший інструктор у присутності учнів вкладає бланки відповідей А і Б учасників тестування, протокол та невикористані наліпки в надісланий порожній сек'юр-пак , заклеює його																					
18	Скільки клітинок учням необхідно використати на бланку відповідей А і Б, щоб позначити номер зошита?	<table border="1"> <tr><td>А</td><td>1</td></tr> <tr><td>Б</td><td>2</td></tr> <tr><td>В</td><td>3</td></tr> <tr><td>Г</td><td>4</td></tr> <tr><td>Д</td><td>5</td></tr> </table>	А	1	Б	2	В	3	Г	4	Д	5	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> <tr><td>Д</td><td></td></tr> </table> <p>Позначка:</p>	А		Б		В		Г		Д	
А	1																						
Б	2																						
В	3																						
Г	4																						
Д	5																						
А																							
Б																							
В																							
Г																							
Д																							
19	Які матеріали вкладаються в новий порожній сек'юр-пак після завершення тестування? (кілька відповідей)	А – номери, якими були пронумеровані столи; Б – заповнені бланки відповідей; В – невикористані наліпки штрих кодів; Г – невикористані тестові зошити; Д – невикористані бланки відповідей; Е – списки учасників ЗНО, які висіли на дверях; Є – протокол тестування; Ж – використаний сек'юр-пак.	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> <tr><td>Г</td><td></td></tr> <tr><td>Д</td><td></td></tr> <tr><td>Е</td><td></td></tr> <tr><td>Є</td><td></td></tr> <tr><td>Ж</td><td></td></tr> </table> <p>Позначки:</p>	А		Б		В		Г		Д		Е		Є		Ж					
А																							
Б																							
В																							
Г																							
Д																							
Е																							
Є																							
Ж																							
20	Де повинні знаходитися тестові зошити і бланки відповідей учасників, які не з'явилися на ЗНО?	<i>Варіанти відповіді:</i> А – на столі інструктора; Б – в розрізаному пакеті; В – на столах відсутніх учасників ЗНО	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> </table> <p>Позначка:</p>	А		Б		В															
А																							
Б																							
В																							
21	Що має зробити учасник ЗНО, якщо він завершив роботу з бланком А і має приступити до заповнення бланка Б?	А – здати його інструктору; Б – здати його старшому інструктору; В – покласти бланк А на край столу заповненою стороною донизу;	<table border="1"> <tr><td>А</td><td></td></tr> <tr><td>Б</td><td></td></tr> <tr><td>В</td><td></td></tr> </table> <p>Позначка:</p>	А		Б		В															
А																							
Б																							
В																							
22	Встановити відповідність	<u>Дії:</u> А – на дошці пишеться час (якщо відсутній годинник); Б – учасники не можуть покидати аудиторії;	<u>Час:</u> 1 – в останні 15 хвилин; 2 – через кожні 10 хвилин; 3 – за 15 хвилин до кінця ЗНО; 4 – за 5 хвилин до кінця ЗНО	<table border="1"> <tr><td>А</td><td>2</td></tr> <tr><td>Б</td><td>1</td></tr> <tr><td>В</td><td>3</td></tr> <tr><td>Г</td><td>4</td></tr> </table> <p>Цифри:</p>	А	2	Б	1	В	3	Г	4											
А	2																						
Б	1																						
В	3																						
Г	4																						

		В – вперше оголошується, скільки залишилося часу до кінця ЗНО; Г – останній раз оголошується, скільки часу залишилося до кінця ЗНО		
--	--	---	--	--

Б. Відкриті запитання

№ п/п	Питання:	Відповідь:	Оцінка:
1	2	3	4
23	Яким чином інструктор готує аудиторію в день проведення тестування?	<i>Стисла відповідь:</i> <ul style="list-style-type: none"> - перевіряє, чи немає в аудиторії допоміжних матеріалів з предмета; - визначає місце для особистих речей учасників тестування; наклеює на двері аркуш з номером аудиторії та списком учасників тестування	
24	Яким чином розсаджуються учасники ЗНО в аудиторії?	<i>Стисла відповідь:</i> Розсаджуються на місця відповідно до порядкового номера в протоколі тестування. Наприклад, учень, вписаний у протоколі під № 2, повинен сісти за стіл № 2. Місце відсутнього учня залишається вільним, а номери місць інших учасників не змінюються	
25	Як треба використовувати наліпки зі штрих-кодами?	<i>Стисла відповідь:</i> Старший інструктор наклеює наліпку з номером 00 у відведене місце протоколу, другу з номером 00 – на порожній сек'юр-пак для бланків відповідей відразу ж під написом „Для службових поміток”. Старший інструктор підходить до стола № 1 і наклеює наліпку з номером 01 на відведене місце бланку А, другу наліпку з номером 01 – на відведене місце бланку Б, а третю з номером 01 – на зворотній бік бланка Б. Відповідно за столом № 2 слід клеїти наліпки з номером 02. Такі дії повторюють щодо кожного учня	
26	Що має написати учасник ЗНО на зворотній стороні бланка відповідей А?	<i>Стисла відповідь:</i> «З правилами заповнення бланка відповідей ознайомлений/ознайомлена»	
27	У тестовому пакеті, розкритому на початку процедури ЗНО, не виявилось	<i>Стисла відповідь:</i> Замість сек'юр-пака використовується звичайний паперовий пакет розміру А 4 (що має бути підготовлений	

	порожнього сек'юр-пака для відправки заповнених бланків. Ваші дії?	відповідальним за ПТ заздалегідь), на місцях склеювання ставляться печатки	
28	У тестовому пакеті не вистачає бланка відповіді або його не можна прочитати через брак друку. Ваші дії?	<i>Стисла відповідь:</i> Через відповідального за ПТ інструктор отримує бланк відповіді відсутнього учня в іншій аудиторії, про що робиться відповідний запис в протоколі проведення тестування	
29	Після заклеювання сек'юр-пака із заповненими БВ виявилось, що забули вкласти в нього протокол. Ваші дії ?	<i>Стисла відповідь</i> <i>Протокол вкладається у звичайний конверт розміру А 4 (що має бути підготовлений відповідальним за ПТ заздалегідь), на місцях склеювання ставляться печатки. На пакеті відмічається, до якого сек'юр-пака (номер) та аудиторії відноситься даний протокол. На сек'юр-паці в полі „Службові відмітки” робиться запис про відсутність протоколу</i>	
30	Яке останнє повідомлення для учасників ЗНО робить старший інструктор?	<i>Стисла відповідь:</i> Повідомляє, що результати проходження ЗНО його учасники можуть отримати за місцем навчання з 1 червня (для цього слід зберегти запрошення для участі в ЗНО)	
Всього балів:			