

*Зарічанський О.А.*

*м. Львів, Україна*

*Зарічанська Н.В.*

*м. Вінниця, Україна*

*В статье рассмотрено использование контроля тестирования в профессиональной подготовке студентов-филологов.*

*In the article is examined utilization of control of tests in the professional training of students-philologists.*

## **ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Розробка системи тестового контролю знань студентів-філологів з дисципліни “Педагогіка вищої школи” стала одним з основних завдань теоретичного етапу нашого дослідження.

Враховуючи специфіку ПВШ, ми розробили таку схему застосування тестів різних рівнів складності в структурі навчального процесу цієї дисципліни:

- тест, що проводиться наприкінці мікро-лекції з метою перевірки рівня розуміння лекційного матеріалу;
- перевірка засвоєння знань на алгоритмічному рівні проводиться наприкінці передостаннього заняття;
- етапний контроль знань, що проводиться після вивчення окремої теми або значного її розділу і передбачає перевірку не тільки засвоєння окремих елементів матеріалу, а й уміння перетворювати засвоєні методики та пристосовувати їх до ситуації в завданні;

- підсумковий контроль проводиться наприкінці семестру і включає основні положення навчального матеріалу, що вивчався протягом семестру.

Слід відзначити, що методика створення формальних тестів передбачає: 1) аналіз змісту дисципліни; 2) розробку плану тесту; 3) конструювання завдань; 4) аналіз завдань; 5) перевірку якості тесту в цілому. Разом з тим, ми дійшли висновку, що при створенні неформальних тестів, через об'єктивну неможливість попередньої оцінки якості тестових завдань і тесту в цілому, з одного боку, наведена структура в значній мірі спрощується і, з іншого боку, її етапи набувають певних особливостей.

Теоретичний аналіз дав нам підстави для висновку, що лише ретельний аналіз навчального матеріалу дозволяє найповніше і конкретніше формулювати задачі тестування.

Для забезпечення змістовної валідності тестів, коло питань, відповіді, на які повинні свідчити про знання матеріалу, визначались нами на основі змісту навчальної програми, підручників, лекцій, які були підготовлені викладачами кафедри з кожної теми, а також іншими методичними розробками.

Однак для точнішого формулювання завдань і забезпечення всебічного характеру контролю ми орієнтувались на положення згадуваної нами теорії поетапного засвоєння знань [2]. Так, діагностуючи перший рівень засвоєння знань – студентівський, – перевіряють вміння учня при повторному сприйнятті нової інформації відрізнити правильне виконання від неправильного при порівнянні зовнішньо заданих:

а) властивостей об'єкту і його визначення по довільно відтвореними ознаками;

б) поопераційних початкових і кінцевих продуктах діяльності і довільно відтворених правилах дії.

Змістом задач другого рівня – алгоритмічного – є здатність самостійно:

а) відтворювати інформацію;

б) застосовувати її в різноманітних типових випадках, що не вимагають створення нової інформації.

Контроль на третьому рівні – евристичному – передбачає з'ясування здатності учня самостійно відтворювати і перетворювати засвоєну інформацію щодо орієнтовної основи дій для:

а) обговорення відомих об'єктів вивчення і продукування суб'єктивно нової інформації про них;

б) застосування засвоєної інформації в різноманітних нетипових випадках, що вимагають створення нових методів дії.

Задачами контролю четвертого рівня – творчого – є визначення здатності учня використовувати засвоєну інформацію про об'єкти діяльності для одержання об'єктивно нової інформації в процесі:

а) знаходження й обговорення нових властивостей відомих об'єктів;

б) знаходження та дослідження нових методів діяльності з об'єктами;

в) знаходження нових об'єктів, властивостей і якостей.

Однак не всі тести тематичного контролю були представлені завданнями трьох рівнів вимог. Так, під час вивчення окремих тем діагностичні завдання мети за рівнем засвоєння були сформульовані так: "Досягти такого рівня засвоєння інформації, при якому студент здатен самостійно: а) відтворювати інформацію; б) застосовувати її в різноманітних типових ситуаціях, що не вимагають створення ніякої нової інформації". Отже, для контролю досягнення поставленої мети застосовувались тестові завдання I і II рівнів вимог.

Розробка загального плану тесту полягала у визначенні основних розділів дисципліни, знання розділу розкривалось через основні елементи назв тем, що складають той чи інший розділ. Далі вводились понятійні індикатори другого, третього ступенів, що відображують назви питань, загальних і конкретних, що входять до певної теми. Кожному основному питанню відповідає одне або кілька завдань тесту. Отже, загальна кількість завдань

тесту залежить, в першу чергу, від обсягу контрольованого матеріалу, а, отже, від числа елементів його змісту.

Наступний етап створення неформальних тестів полягав у конструюванні тестових завдань. Цей етап не мав принципових відмінностей від аналогічного при створенні формальних тестів. Однак вивчення, теоретичний аналіз та узагальнення даних літератури і досвіду фахівців дозволили нам розробити класифікацію завдань, що застосовувались нами, а також підходи до їх конструювання відповідно до змісту навчального матеріалу, умов навчання, а також розробленої нами методики контролю.

З практики вищих навчальних закладів відомим є діапазон пропонованих альтернатив по кожному завданню закритої форми – від двох до двадцяти. Причому прихильники збільшення кількості пропонованих варіантів відповідей виходять з помилкової, на думку авторів [1;9], позиції, що лише таким шляхом можна знизити вірогідність відгадування правильної відповіді.

Вважаємо за необхідне підкреслити суттєву різницю між контрольними питаннями поточного контролю та тестовими завданнями з вибором відповіді, що застосовуються для етапної та підсумкової оцінки одержаних знань. Автори вказують [7;8], що в першому випадку діагностика та управління реалізують дві послідовні стадії: 1) розпізнавання результату засвоєння; 2) використання результатів контролю для коректування. У другому випадку метою є кваліфікація результату в прийнятій системі оцінок, тобто для фіксації результату цілком достатньою є перша стадія контролю. Змішування функцій поточного і підсумкового контролю є, на думку дослідника, джерелом плутанини у визначенні призначення методу альтернативних відповідей та умов його раціонального застосування на різних етапах навчального процесу.

Окрім вже згаданого нами призначення поточного контролю, значущою, на наш погляд, є його мотивуюча функція. Відомо, що знання результату підсилює позитивну мотивацію навчання [4], оскільки повідомлення про

успішність виконання завдань здійснює на студента позитивний емоційний вплив, а повідомлення про незадовільне виконання завдань викликає негативні емоції і бажання виправити становище. Таким чином, і в першому, і в другому випадку стимулюється подальша навчальна робота студентів.

Альтернативний вид завдань здебільшого передбачає відповіді "так" або "ні" в різних варіантах: "відповідає" чи "не відповідає", "правильно" – "неправильно", "точно" – "неточно" і т.д. Відповіді на питання та твердження в таких завданнях мають носити однозначний характер

Перевагою альтернативних завдань є швидкість тестування і простота підрахунку балів [1]. Крім того, полегшується й аналіз результатів тесту, який складено із таких завдань. Такі переваги, на нашу думку, є вирішальними за умов, коли необхідно провести оперативний контроль з негайним аналізом результатів. На всю процедуру тестування витрачається не більше семи-десяти хвилин.

Тестові завдання з вибором відповіді відрізняються за кількістю правдоподібних відповідей. У літературі такі відповіді отримали назву дистракторів [7]. Так, розрізняють завдання з двома, трьома, чотирма дистракторами. Відповідно вибір в них здійснюється з 3-х, 4-х і 5-ти відповідей. Якість таких завдань значною мірою залежить від рівня правдоподібності дистракторів, добору яких при конструюванні завдань необхідно приділяти особливу увагу. Як вважає К.Інгенкамп [7], дистрактор вважається підібраним вдало, якщо в процесі тестування його вибрали не менше п'яти відсотків студентів. У неформальних тестах попередня перевірка якості завдань не проводиться, тому при підборі дистракторів ми опирались на типові помилки, яких переважно припускаються студенти в своїх відповідях. З цією метою нами був вивчений та узагальнений досвід провідних викладачів кафедри. За даними багатьох фахівців [5; 7], найоптимальнішими є тестові завдання з вибором правильної відповіді з 4-х і 5-ти запропонованих.

Однак слід врахувати, що існують такі питання, варіанти правдоподібних відповідей, які об'єктивно обмежені, і тому недоцільно штучно збільшувати їх кількість, адже явно неправильні відповіді відразу відрізняють і погано підготовлені студенти.

Завдання на відповідність або класифікацію передбачають встановлення зв'язку між елементами двох сукупностей. Ми вважаємо, що застосовувати такі завдання доцільно в тих випадках, коли необхідно перевірити знання певної кількості пов'язаних між собою елементів змісту.

Під час їх конструювання необхідно звернути увагу на те, щоб одна з сукупностей була представлена більшим числом елементів, ніж друга. Робиться це для того, щоб і для останнього елементу меншої сукупності залишалась можливість вибору відповіді. В оцінці таких завдань існують два підходи. Згідно з одним із них, кожна встановлена відповідність оцінюється одним балом. Прихильники такої точки зору пояснюють це тим, що при встановленні будь-якої відповідності зберігається необхідність вибору правильної відповіді, і тому кожний елемент меншої сукупності можна розглядати як окреме завдання, а за кожну правильну відповідь нараховувати один бал. В.С.Аванесов вважає [1], що за умов, коли такі завдання застосовуються в одному тесті з іншими завданнями, їх необхідно розглядати як одне завдання й оцінювати одним балом лише за умови правильного встановлення всіх відповідностей. У результаті аналізу наведеної ситуації ми дійшли висновку, що визначення відповідності для кожного елементу є виконанням кількох окремих завдань з вибором відповіді. Це обумовлює певну трудність у виконанні завдань даного виду, однак їх виконання вимагає репродуктивної діяльності з підказкою, що характеризує їх як завдання I-го рівня вимог. Саме тому, використовуючи їх в частині тесту даного рівня з іншими завданнями, ми визнали за доцільне розглядати їх як єдине ціле й оцінювати одним балом лише за умови правильного встановлення всіх відповідностей.

Розглянувши можливі методи побудови тестів II-го рівня вимог, ми упорядковували їх завданнями для перевірки і корекції засвоєння, що дозволяє відтворювати її обговорювати інформацію, розв'язувати типові задачі на основі вивчених навчальних елементів без опори на підказку ззовні.

Найпростішими тестами II-го рівня є тести-підстановки або завдання на доповнення (або з пропуском). За своєю формою вони повинні мати вигляд незакінченого стверджувального речення, в якому пропущені слово, формула або інший суттєвий елемент тексту. На місці пропуску необхідно вписати правильну відповідь.

Розгляд та аналіз методів побудови завдань даного виду дав нам змогу відзначити принаймні два підходи у вирішенні даного питання. Згідно з одним із них, пропущеним у реченні може бути не один елемент (або словосполучення), а ціла фраза [2]. Крім того, завдання може будуватись у вигляді запитання, відповідь на яке складається з 3-7 підстановок, що отримали назву "суттєві операції" [2].

У тестах II-го рівня вимог використовувались нами і типові задачі, тобто такі умови, які дозволяють застосовувати відому процедуру для їх розв'язування (правило, алгоритм) та одержувати необхідну відповідь на поставлене в задачі запитання.

Нами було встановлено, що завдання на доповнення і типові задачі відповідають тестам II-го рівня вимог і можуть використовуватись як у поточному, так і в етапному видах контролю. Для підсумкового ж контролю доцільно було б дещо ускладнити умову задачі.

Враховуючи думку групи дослідників [2;3], ми вважаємо, що тестовими завданнями III-го рівня вимог можуть виступати нетипові задачі. Вони вимагають евристичної діяльності у застосуванні знань у реальній практичній діяльності, коли умови задач формулюються близькими до тих, що зустрічались у реальній життєвій обстановці: неповнота даних, нестандартність умов діяльності, неочевидність алгоритму розв'язування.

У процесі виконання завдання студент оперує не тільки з відомою йому інформацією про способи діяльності, але й одержує при цьому новий для себе результат, наперед невідомим для себе способом. У процесі виконання тестів III-го рівня студент повинен розв'язати проблему, чи можна за умов, що наведені в задачі, використати відомий йому спосіб діяльності і, якщо можна, то як?

Тут необхідно наголосити на тому, що навіть при наявності правильної відповіді вона зараховується лише за умов, коли є її коротке обґрунтування. В іншому випадку відповідь вважається відгаданою і не зараховується, як правильна.

При використанні різноманітних видів тестових завдань необхідно, щоб інструкції до них були стислими, зрозумілими, лаконічними. Це дає змогу студентам скоротити час для усвідомлення змісту завдань і зосередитись на їх розв'язуванні.

Наступна проблема, яка вимагала розв'язання на цій стадії розробки, полягала в способі розташування завдань у тесті. Вивчення думок фахівців показало, що залежно від мети тестування використовуються такі способи: 1) за порядком зростання трудності завдання; 2) у випадковому порядку; 3) у спеціальному порядку, відповідно з якоюсь теорією, міркуваннями переносу навичок, концентрації уваги і т.д.; 4) за порядком, що сполучає випадковий і спеціальний підбір. Як відомо [6], для гомогенних тестів у сучасній діагностиці характерним є перший спосіб розташування завдань. Таким чином, тест отримує вигляд системи завдань зростаючої трудності. Не виникає сумнівів, що з точки зору процесу навчання, при вимірюванні знань студентів, таке розташування завдань є найсприятливішим. В.С.Аванесов образно порівнює зростаючу трудність завдань із системою бар'єрів на біговій доріжці, де кожний наступний бар'єр вищий від попереднього [1]. Чим більше таких "бар'єрів"– завдань подолав студент, тим вищий його сумарний тестовий бал, а відповідно, і визначений рівень знань [1]. Оскільки під час створення неформальних тестів не можна



наперед визначити істинний ступінь складності завдань, ми керувались положенням щодо відповідності показників складності і трудності завдань.

Тести для етапного і підсумкового контролю склались з трьох частин. Так, до першої частини тесту увійшли завдання закритого типу, до другої – завдання відкритого типу: тести-підстановки і типові задачі, до третьої – нетипові задачі, що вимагають евристичної діяльності по застосуванню знань у близьких до реальної обстановки умовах. У такий спосіб ми досягли більшої трудності завдань однієї частини тесту у порівнянні з попередньою.

Що ж стосується розташування завдань у межах кожної частини тесту і тестів для здійснення поточного контролю, то воно відбувалось відповідно до логіки викладання навчального матеріалу. У масштабах генеральної сукупності вона є відносно постійною величиною. Дана обставина і рекомендації інших фахівців [3;7] визначили доцільність розташовувати завдання за порядком зростання їх трудності вже після проведення тесту. Завдання в такому порядку розташовувались у матриці для зручності їх подальшої обробки.

У результаті теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що розташовувати завдання в неформальних тестах необхідно за принципом зростаючої трудності. Цього можна досягти шляхом зміни складності завдань кожної з трьох частин тесту. У межах однієї частини і в тестах для контролю поточної успішності розташування завдань має опиратись на спеціальний порядок, що поєднує в собі логіку викладання і взаємозв'язок окремих елементів змісту навчального матеріалу. Дотримання логіки викладання і структурних зв'язків навчального матеріалу дозволяє при обробці матриці тестових результатів безпомилково встановити засвоєні студентами елементи змісту, а також визначити питання, які викликали певні труднощі як у кожного студента, так і в цілому по групі. Оскільки тести, що були нами створені, не проходили попередньої перевірки, було зроблено ретельний попередній підбір завдань. Однією з основних вимог

якісного добору є кількість створених завдань. На думку фахівців [1;3], їх має бути в 1,5 – 2 рази більше запланованого числа. Існує думка, що "запас" завдань має бути більшим у 2 – 3 рази від необхідної кількості [1]. Пояснюється це тим, що не всі завдання проявлять себе як "працюючі" в тій мірі, як це передбачалось на початку. Адже деякі завдання виявляться надто легкими, інші, навпаки, надміру трудними; одним буде притаманна більша інформативність, іншим – менша. Крім того, неможливо відразу визначити вдале формулювання завдань, їх лаконічність. Так, у процесі роботи над тестом і його обговоренням з викладачами, які неодноразово викладали курс і перевіряли знання з нього, нами усувались найлегші і найважчі завдання як такі, що не відрізняють слабо підготовлених студентів від сильних. Особливої уваги під час аналізу завдань приділялось тому, щоби в тест не потрапили завдання з подвійним тлумаченням.

Застосування описаної нами методики дає змогу створювати систему "багаторівневий тестовий контроль знань студентів", що враховує етапність процесу засвоєння знань, закон принципів можливостей дидактичних систем, а також вимоги до надійності вимірювального інструменту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. – М., 1991. – 33 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.–М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
4. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – Киев: Вища школа, 1985. – 175 с.
5. Дяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы -Минск, 1981. – 175с.

6. Жабин Ю.Ф. Спортивная специализация как один из методов совершенствования процесса физического воспитания студентов в нефизкультурном вузе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.04. – М., 1992. – 24с.
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991.– 240 с.
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
9. Тихонов И.И., Неверкович С.Д. Активизация педагогического процесса // Теория и практика физической культуры. – 1984. – N 7. – С. 41-44.

## **P.S.**

*Зарічанський Олег Анатолійович* – канд. пед. наук, доцент кафедри психолого-педагогічних та гуманітарних дисциплін Закарпатського державного університету.

*Зарічанська Наталія Володимирівна* – викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.