

ФУНКЦІЇ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США

В.М.Чорний

Анотація. У статті розглядаються функції тестів успішності, переваги та недоліки тестування як основного методу вимірювання навчальних досягнень учнів у системі освіти США.

Ключові слова: тести успішності, вимірювання навчальних досягнень, тестові завдання, функції тестів успішності.

Аннотация. В статье рассматриваются функции тестов успеваемости, преимущества и недостатки тестирования как основного метода измерения учебных достижений учащихся в системе образования США.

Ключевые слова: тесты успеваемости, измерение учебных достижений, тестовые задания, функции тестов успеваемости.

Summary. The article deals with the problem of functions of classroom tests, their advantages and disadvantages as a main device for measuring American students achievement.

Key words: classroom tests, measuring educational achievement, tests items, functions of classroom tests.

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти України все більшу роль відіграють тести успішності (досягнень). Багатьох педагогів тести приваблюють можливістю масового, точного і об'єктивного оцінювання знань студентів.

Виклад основного матеріалу. Проте тестування має свої плюси і мінуси. Ще у 20-х, а потім у 60-х роках ХХ століття у вітчизняній педагогіці спостерігались обмежені можливості тестів, оскільки вони ніби не виявляють здатності учня логічно мислити та зв'язно викладати свої думки, що їх недоцільно використовувати для перевірки сформованості умінь узагальнювати, порівнювати, робити висновки, пояснювати явища й факти на основі вивчення законів і теорій [1, 96]. У зв'язку з неослабним інтересом освітян нашої країни до тестів та тестової методики дуже важливо проаналізувати досвід, накопичений у вирішенні цього питання американською школою й педагогікою.

Незважаючи на свою актуальність, проблема тестів успішності у педагогіці США і в загальному, ні в аспектному вигляді ще не стала предметом спеціального дослідження у нашій педагогічній науці. Мета даної статті полягає у започаткуванні вирішення цієї проблеми, зокрема в ознайомленні читача з поглядами американських педагогів на функції тестів успішності, на переваги та недоліки тестування як основного методу перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів у школах США. Думку про важливу роль тестів успішності у навчальному процесі поділяють більшість педагогів США. Вони висловлюють незадоволення обмеженістю й ненадійністю суб'єктивних оцінних суджень учителів, що базуються на спорадичних спостереженнях за навчальною діяльністю учнів у класі. На їхній погляд, періодична перевірка й оцінювання навчальних досягнень учнів у край необхідні для ефективного навчання, а досконалі тести якраз і допомагають учителям у здійсненні цієї перевірки й оцінювання. З точки зору Р.Ібела, навіть серед тих, хто схильний недооцінювати тести, важко знайти викладача, який би не переймався якістю освіти, рівнем знань своїх учнів, адекватністю їхньої попередньої підготовки, ефективністю методики викладання та ефективністю навчального процесу загалом. Але якість, вважає Р.Ібел, відносна, і вона мало що означає без засобів її вимірювання, без виявлення відмінності між нижчим та вищим рівнями, між кращим та гіршим показниками. На його погляд, якщо тести коли-небудь і будуть скасовані, то це може статися лише за умови винайдення більш ефективних засобів вимірювання навчальних досягнень студентів [5, 2]. Поряд із усвідомленням усіх переваг тестування американських педагогів є розуміння того, що точне вимірювання, яке воно забезпечує, вимагає стандартизації оточуючих умов і тому породжує певну штучність. А поведінка студентів у штучних тестових ситуаціях та ще й за умови їхнього хвилювання може бути настільки далекою від типової поведінки у природній ситуації, що точне вимірювання її, мовляв, узагалі втрачає сенс. Але якщо говорити про тести успішності (досягнень), то мета отримання точних результатів у контрольованих умовах переважає, на нашу думку, незначну втрату у співвідношенні штучної та природної поведінки.

Серед американських дослідників є також твердження, що зміст стандартизованих тестів досягнень часто не враховує специфіки та нюансів шкільних програм. Пояснення тут таке. Оскільки стандартизовані тести розраховані на широке використання, то вони відбивають лише те типове й спільне, що притаманне навчальним програмам усіх шкіл США. Але вони можуть однаковою мірою враховувати специфіку

змісту навчання в різних школах країни. Багато учнів мають значні прогалини в знаннях у результаті того, що ті чи інші теми пропущені або пройдені поверхово. Або у процесі навчання зроблені неправильні акценти щодо важливості певних аспектів чи розділів навчального предмета. «Ми просто не можемо осягнути десятима-дванадцятьма тестовими завданнями усього багатства й розмаїття, якими характеризуються багато сучасних навчальних програм» [9, 238]. Очевидно, що в умовах децентралізованої системи освіти США, коли кожна школа має власні пріоритети щодо змісту навчання, а відмінності в навчальних планах і програмах є реальністю, подібна аргументація не безпідставна. Проте саме в цих умовах стандартизовані тести є, на наш погляд, одним із дієвих засобів, покликаних привести різновекторні тенденції у змісті навчання до спільного знаменника, виробити певні національні стандарти щодо змісту середньої освіти США, яких вона, поза сумнівом, так потребує.

Інше критичне судження, яке висловлюють педагоги США на адресу тестування, полягає в тому, що однорідні письмові тести, особливо об'єктивні, не враховують індивідуальних особливостей учнів і навіть мають тенденцію до їх придушення, оскільки всі учні, зазвичай, виконують однакові тести в однакових умовах. Той факт, що деякі тести перевіряє й оцінює машина, лише поширює цю точку зору. Адже масове тестування та виставлення оцінок машинами запроваджує стандартизовану однорідність у навчанні, що суперечить концепції про своєрідність людської особистості, унікальність її потреб і можливостей, темпів її розвитку. У відповідь на це прибічники стандартів у навчанні час від часу намагаються привнести у навчальний процес деякі принципи розвитку, але стандартизоване тестування заважає цьому. Наприклад, дехто рекомендує пристосувати навчання до власної природної швидкості дитини і використовують комп'ютер для того, щоб допомогти дітям навчатися з нормальною для них швидкістю [4; 6, 238]. Захисники цих стандартів ігнорують той факт, що стандартизовані тести вимагають, щоб усі учні досягли конкретного рівня знань, умінь і навичок у визначену дату – вимога, що унеможлиблює навчання із самостійною швидкістю.

Досвід школи, що працює за методом Монтесорі у м.Буфало, штат Нью-Йорк, у цьому зв'язку є повчальним. Коли Ейлін Уїлмс Баерман та її колеги заснували школу, вони хотіли врахувати і власну індивідуальну швидкість засвоєння матеріалу кожною дитиною. Але ця школа, як і всі школи штату, повинна була підготувати 7-9 літніх дітей до тестування, запровадженого губернатором, і це означало, що багатьом дітям слід було дати знання, які були б для них занадто складними. Наприклад, «у випадку з математикою, - як сказала Баерман, - ми повинні намагатися довести всіх дітей до рівня абстрактного мислення у певному віці, а не тоді, коли вони будуть готові відповідно до їхнього індивідуального розвитку, що для нас є дуже прикритим, але ми змушені це робити» [3, 233]. Результат такого навчання полягає в тому, що багато дітей повинні були намагатися вивчити незрозумілий їм матеріал, і вони не могли зрозуміти його самі. Не розуміючи його, вони змушені були вірити тому, що вивчали, спираючись на авторитет інших. Усе це дало підстави відомому американському досліднику Уільяму Крейну з позиції теорії розвитку говорити про так звану «тиранію тестування» [2, 496]. Не заперечуючи правомірності такої точки зору, нам би хотілося зауважити таке. Хоча тести й процес тестування є спільними для всіх учнів у класі, їхні оцінки з тестів є неоднаковими. Ті ж, чий бали нижчі, мають певні прогалини та недоліки у підготовці. Тести мають на меті виявлення відмінностей між учнями, а не придушення чи приховування їхніх здібностей. Фактично, однакові умови тестування є запорукою виявлення індивідуальних відмінностей між учнями. Коли б тести й умови тестування були неоднаковими для всіх учнів, то не всі відмінності в оцінках могли б бути пояснені відмінностями між здібностями та успіхами серед учнів. Отже, певна інформація щодо індивідуальних особливостей учнів, отримана в результаті тестування, стає необхідною умовою і поштовхом до індивідуалізації навчання. Таким чином, унікальні потреби й можливості учнів можуть бути виявлені, враховані і розвинені.

Незважаючи на певні об'єктивно існуючі обмеження у використанні тестів успішності окремими педагогами США, загалом всі вони усвідомлюють, що ефективною заміною тестам із більшості навчальних дисциплін немає. Навіть у брошурі, автори якої загалом критично розглядають деякі аспекти сучасного тестування в державних школах США, зазначається: «Навчати без тестування немислимо. Процес оцінювання дає змогу тим, хто в ньому задіяний, визначити свій напрям, зрозуміти, куди вони рухаються» [7, 9]. З погляду американських дослідників, головною функцією тестів успішності є вимірювання навчальних досягнень учнів, і, таким чином, тести роблять певний внесок у діагностику навчального процесу, створюють умови для його реалізації, що є дуже важливим. Говорити, як вважають деякі критики тестування, що мовляв, знання та уміння учня є важливішим, ніж його бали при тестуванні чи оцінці під час навчання, означає помилково припустити, що ці дві речі ніяк не пов'язані між собою. Вважати, що тестування проводиться виключно з метою вимірювання навчальних досягнень і не має жодної освітньої цінності знову ж таки означає помилкове твердження, що тестові бали ніяк не пов'язані із зусиллями у навчанні, що вони не винагороджують та не підкріплюють ефективно навчання, не

карають непродуктивні зусилля, не гальмують і не стимулюють бажання вчитися. Тести можуть і таки допомагають учителям виставляти більш обґрунтовані й надійні оцінки.

Наголошення на важливості письмових тестів у розширенні спостережень учителя за діяльністю учня та намагання зробити ці спостереження більш точними не означає, що тести повинні бути єдиним засобом для оцінювання навчальних досягнень учнів. Письмові тести є ефективним багатостороннім механізмом для вимірювання багатьох аспектів учнівських досягнень, але вони не можуть виміряти все. Деякі освітні завдання можуть бути розв'язані переважно через розвиток фізичних умінь чи соціальної поведінки. Схоже, що пряме спостереження забезпечує набагато кращу основу для оцінювання таких умінь та поведінки, ніж письмові тести. Учитель також не повинен ігнорувати своїх спостережень щодо рівня усвідомлення учнем знань та умінь ними користуватися. Чим ширший базис спостережень, на якому ґрунтується оцінювання, тим краще, за умови, що кожне спостереження несе не більше навантаження у визначенні кінцевого результату, ніж виправдовує його призначення і точність.

Друга важлива функція тестів успішності полягає в мотивуванні й спрямуванні навчання. Досвід майже усіх учнів та вчителів лише підкріплює той факт, що учні починають краще навчатися перед іспитами. Вони звертають більше уваги на ті аспекти курсу, за якими, як вони вважають, їх будуть оцінювати. Якщо учні заздалегідь поінформовані про тестування, якщо вони знають, які знання та вміння будуть вимагатися в ході тестування і, якщо тести будуть належним чином вимірювати досягнення важливих завдань курсу, тоді їхній мотиваційний та спрямовуючий вплив буде особливо вагомим. Тести, про які попереджають заздалегідь, інколи сприймаються як зовнішні мотиви (стимули) навчання, що є менш бажаним і ефективним у порівнянні з внутрішніми мотивами. Адже навчально-пізнавальна діяльність учнів сама по собі повинна бути винагородою, забезпечувати свою власну внутрішню мотивацію не доводиться, оскільки обидві роблять свій внесок у навчання. Недооцінка чи відкидання якої-небудь із них може зменшити ефективність навчання більшості учнів. Для окремих «щасливчиків» внутрішня мотивація може бути досить сильною, аби стимулювати їхні навчальні зусилля. Проте для переважної більшості учнів додаткова зовнішня мотивація, що забезпечується тестами та іншими чинниками впливу, є вкрай необхідною.

Тести успішності виконують і інші важливі функції. Так, процес конструювання (розробки) тестів, якщо до нього підходити уважно, змушує вчителя глибоко замислитись над навчальними цілями курсу, що, в свою чергу, спонукає його до вираження їх мовою конкретних операційних завдань, якими повинен керуватися учень, аби продемонструвати досягнення цих цілей. Для учня процес тестування з подальшим обговоренням його результатів може мати неабиякий навчальний ефект. Як зазначив Дж. Строуд, «очевидно немає нічого надмірного у твердженні, що внесок у запас знань учня в процесі складання іспиту є настільки похвилинно значущим, як і всі інші види діяльності, в яких він бере участь» [8, 476]. Таким чином, тестування та навчання, на думку Строуда, не слід розглядати як альтернативи, що виключають одна одну, як своєрідних суперників за вільні хвилини навчального процесу. Вони є взаємозв'язаними частинами навчального процесу. Хоча є ситуації, в яких тестові матеріали можуть бути використані виключно як навчальні вправи, було б некоректно твердити, що більшість тестів використовуються саме так. Непрямі внески тесту у розвиток навчання є більш ефективними та ширшими, ніж прямі. Тест успішності, що не сприяє навчанню, має сумнівну цінність. Але сприяння навчанню включає в себе цілий комплекс дій, що вимагають різноманітності засобів. Проте на сучасному етапі розвитку американської освіти можна говорити про явну фетишизацію навчальної функції тестів. Усе частіше тести успішності виступають не в ролі засобів оцінювання, а в ролі засобів навчання. Чим більшої ваги набувають тести, тим частіше виявляється, що вони «диктують», яким має бути зміст навчання, як правило, звужуючи і обмежуючи його. Звичайно, йдеться насамперед про стандартизовані тести. На думку американських дослідників Блейна Р.Вортена й Вікі Спандела, стандартизовані тести настільки впливають на зміст навчання, що можна говорити про те, що вони явно «керують програмою» [9, 238]. Це породжує серйозні проблеми для тих шкіл, де вони використовуються. Учителі змушені проводити основну частину навчального часу, підготовляючи учнів до виконання тестів, так би мовити, навчають за тестами. А це фактично означає звернення навчального процесу до виконання нудних і нецікавих вправ, покликаних поліпшити результати майбутнього тестування. Адже тільки у Нью Йорку в 1999 році через погані результати тестування були закриті 13 шкіл, багато директорів звільнили з роботи, тисячі учнів залишились на другий рік [2, 427]. Учителі всіх предметів вважають, що тестування робить дітей дуже нещасними. Перед основними тестами вчителі бачили, якими схвилюваними ставали діти; діти часто говорили їм, що не можуть спати й відчують біль у животі, тому що бояться провалити тест. Коли перехід з одного класу в інший залежить від результатів тестування, тривога дітей посилюється ще більше.

Надмірна орієнтація американської школи на тести й тестування, а не на особистість учня, на думку У.Крейна, призводить до певного обмеження автономності й творчості вчителів, вносить елемент рутинності у їхню навчальну діяльність. У них стало менше можливостей вибудовувати освіту відповідно до глибоких інтересів тієї чи іншої дитини, оскільки те, чого вони повинні навчити, визначається тестами. Наприклад, у початковій школі учителі з труднощами можуть знайти час для того, щоб маленькі діти розвивали творчі здібності або досліджували природу – адже дітям загрожують тести. Так само вчитель математики середньої школи може виявити, що набагато легше навчати математики в процесі занять столярною справою або працюючи на земельній ділянці. Але таке навчання потребує часу, якого просто не вистачає в умовах тиску тестування [2, 427].

Не можна не погодитись з У.Крейном, що тести надають нам корисну інформацію, але є і важливіші базисні міркування. Чи йде навчання відповідно до тенденції дитини до зростання – чи має дитина можливість йти слідом за своїми інтересами й розвивати здібності, що є найбільш важливими для її власної фази розвитку? Чи отримує вона можливість йти слідом за інтересами, що не обов'язково пов'язані з потребами школи, але сприяють її загальному розвитку? Чи любить дитина вчитися, чи має час для власних відкриттів, чи допитлива дитина, чи впевнена вона у своїх силах і чи здатна думати самостійно? Справді значущими є відповіді саме на ці питання, а не результати тестування [2, 428].

Висновки. Як бачимо, у педагогіці США спектр думок щодо на функції тестів та їхньої ролі і місця у навчальному процесі є досить широким і суперечливим. На нашу думку, компетентні спостереження вчителів та викладачів повинні займати важливе місце у ґрунтовному оцінюванні знань учнів та студентів. Але, як і прибічники тестів, ми вважаємо, що тести є набагато ефективнішими, ніж їхні можливі альтернативи. Очевидно, нам не слід вибирати між явними опонентами та апологетами тестування. Істина, як завжди, є посередині. «Світ тестування великою мірою є світом компромісу», – зазначають Б.Р.Вортен і В.Спандель [9, 238]. Є всі підстави говорити, що саме тенденція до пошуків компромісу намілилася з обох сторін в останній період у педагогіці США. Фахівці з оцінювання навчальних досягнень все менше часу відводять на захист тестів та на критику їх противників і все більше часу приділяють удосконаленню науки оцінювання. Вони стали толерантнішими у визнанні відносності результатів тестування і менш категоричними й претензійними щодо наукової обґрунтованості кожного тесту, який вони створюють. У той же час опоненти тестів стають все свідомішими того, що багато проблем тестування – це проблеми не стільки самих тестів, скільки їх використання. Їхні заклики до тестової реформи стали дещо поміркованішими у зв'язку з усвідомленням того, що навіть найкращі тести за умови їх неефективного використання втрачають свою цінність. Більше того, чимало критиків тестів починають визнавати, що скасування тестування лише породило б масу інших проблем, які потрібно було б розв'язувати на ще більш хиткій науково-методичній основі [9, 240]. Але якщо тестова дилема навіть і не має швидких і однозначних відповідей, є речі, які на наш погляд, ми спроможні робити. Ми можемо: 1) сумлінно не допускати зловживання тестами або їхніми результатами; 2) усвідомити об'єктивні можливості й недоліки тестів і не очікувати від них більшого, ніж вони можуть дати; 3) максимально використовувати наші творчі здібності при конструюванні тестів, навчаючись розробляти такі тестові завдання, які б не тільки відбивали зміст навчального матеріалу, а й заохочували студентів мислити; 4) пам'ятати, особливо під тиском необхідності отримання швидких і об'єктивних результатів, що, яку б інформацію нам не надавали тести, вона ніколи не може бути повною і всеохопною.

Література

1. Вендеровская Р.В. Тесты в американской системе образования / Р. В. Вендеровская // Педагогика. – 2001. - №2. – С.96-102.
2. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
3. Buerman E.W. Montessori in public schools: Interdependence of the culture of school, the context of the classroom, and the content of the curriculum. In P.Loeffler (Ed.), Montessori in contemporary American culture. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992. – 342 p.
4. Carnegie Corporation of New York / Years of Promise: A comprehensive learning Strategy for America's children, 1996. – 289 p.
5. Ebel R. Measuring Educational Achievement. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1965. – 481 p.
6. Gesther L.V. Reinventing education. New York: Dutton, 1994. – 260p.
7. Joint Committee of the American Association of School Administrators, Testing, Testing, Testing. Washington, D.C.: American Association of School Administrators, 1962. – 59p.
8. Stround J.B. Psychology in Education. New York: David McKay Co., Inc., 1946. – 507.
9. Worthen B.R. and Spandel V. Putting the Standardized test Debate in perspective // The Annual Editions Series: Educational Psychology. – 1996. – Vol. 11. – P. 237-240.