

Для того, щоб розрахувати оптимальне розбиття сукупності на страти досліднику необхідно знати для кожного елемента його вагу (частку) і середнє значення досліджуваної ознаки (або ознак) в цьому елементі.

Оскільки варіантів розбиття сукупності на страти існує дуже багато (їх можна дізнатись за допомогою числа Стірлінга другого роду), то простий перебір всіх варіантів розбиття з метою пошуку найкращого не підходить. Тому в статті було запропоновано ітеративний алгоритм пошуку оптимального групування елементів в страти, що нагадує ієрархічний кластерний аналіз. На кожному кроці алгоритму необхідно об'єднувати такі дві підмножини, які дадуть мінімальний дизайн-ефект в підсумку.

Оскільки вирішення завдання пошуку оптимального розбиття сукупності на страти з точки зору дизайн-ефекту для однієї досліджуваної ознаки є не дуже корисним з практичної точки зору, то було запропоновано покращення, що дозволяє врахувати будь-яку кількість важливих для дослідника змінних.

Таким чином використовуючи запропонований в статті алгоритм можна отримати оптимальне розбиття генеральної сукупності на страти виходячи з конкретних потреб дослідника.

Список використаних джерел

1. Kish L. *Survey sampling* [Текст] / Kish L. — New York: John Wiley & Sons, 1976. — 642 p.
2. Черняк О.І. *Техніка вибірових досліджень* [Текст] / Черняк О.І. — К.: МІВВЦ, 2001. — 248 с.
3. Weisstein, Eric W. "Stirling Number of the Second Kind." *From MathWorld--A Wolfram Web Resource*. <http://mathworld.wolfram.com/StirlingNumberoftheSecondKind.html>
4. Чурилов, Николай. *Типология и проектирование выборочного социологического исследования (история и современность)* [Текст] / Чурилов Н.Н. — К.: Факт, 2008. — 366 с.
5. Hansen, MH, *Sample Survey Methods and Theory, Volume I* [Текст] / Hansen, MH, Hurwitz, WN, and Madow, WG. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1953.

Отримано 15.08.2014 р.

УДК 372.83:316

Цимбал Т.В.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології, кандидат соціологічних наук, асистент кафедри теорії та історії соціології

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМ-СОЦІОЛОГАМ В УКРАЇНІ

В статті розглянуто переваги та обмеження застосування тестів для розвитку вищих мисленнєвих умінь та вимірювання успішності студентів у рамках викладання теоретичних навчальних дисциплін студентам-соціологам. Оскільки тестування передбачає вимірювання індивідуального прогресу, воно стикається з низкою інституційних викликів на мікрорівні української системи вищої освіти, пов'язаної з її спадком колективістської моделі. Вплив цих викликів можна елімінувати за допомогою низки запропонованих у статті організаційних заходів під час адміністрування тестів, а зміст тестових завдань переорієнтувати з вимірювання запам'ятовування на вимірювання та розвиток вищих мисленнєвих умінь з таксономії Блума.

Ключові слова: навчальні тести, викладання теоретичної соціології, таксономія Блума

В статье рассмотрено преимущества и ограничения использования тестов для развития высших мыслительных навыков и измерения успеваемости студентом в рамках преподавания теоретических учебных дисциплин студентам-социологам. Так как тестирование предусматривает измерение индивидуального прогресса, оно сталкивается с некоторыми институциональными вызовами на микроуровне украинской системы высшего образования, связанными с ее наследием коллективистской модели. Влияние этих вызовов можно элиминировать с помощью ряда предложенных в статье организационных мер во время администрирования тестов, а содержание тестовых заданий переориентировать с измерения запоминания на измерение и развитие высших мыслительных навыков с таксономии Блума.

Ключевые слова: педагогические тесты, преподавание теоретической социологии, таксономия Блума

The article deals with advantages and limitations of educational tests in promoting higher thinking skills and measuring academic performance of sociology students within theoretical courses. As testing was developed to measure individual progress, it runs into a number of challenges at the micro-level of Ukrainian higher educational system with its persisting legacy of collectivism. The impact of such challenges can be eliminated by a number of proposed measures in the process of administering tests. Additionally, tests can be re-modelled to promote and measure higher thinking skills to meet the purpose of theoretical courses.

Key words: educational testing, teaching theoretical sociology, Bloom's taxonomy

Актуальність. Інтенсивні інституційні зміни, які розгорнулися в системі вищої освіти України протягом останньої чверті століття під впливом загальносистемної трансформації суспільства, породжують широкий спектр викликів у процесі викладання суспільствознавчих навчальних дисциплін, вимагаючи перегляду старих методів викладацької роботи та рефлексивного приведення навчального процесу у відповідність із новими завданнями та реаліями. В інституційних змінах цього періоду можна виокремити два значущі для розвитку суспільствознавчих наук аспекти.

По-перше, відбулася втрата партією (та поглиненою нею державою) свого значення як принципу єдності суспільного життя, яка відкрила шлях диференціації й автономізації підсистем суспільства (економіки, політики, культури, громадянського суспільства, особистості), а отже, створила передумови для диференціації галузей суспільствознавства, яка відбулася за західною моделлю. Зокрема, ще у пізньорадянські часи почали розходитися інституційні шляхи економіки, політології, культурології, соціології та психології, кожна з яких поступово виокремлювалася в самостійну галузь знань і набувала власного інституційного втілення. Для соціології цей процес перейшов на якісно нову стадію, коли в 1986 році Київський університет почав готувати фахівців із цієї спеціальності та коли в 1990–1991 роках постали перші факультети соціології в ВНЗ Харкова та Києва. Маховик інституціоналізації та супровідної професіоналізації соціології (та інших суспільствознавчих наук) продовжував розганятися в 1990-ті роки, коли з'явилося перше покоління кваліфікованих фахівців (докторів і кандидатів соціологічних наук), котрі в перше десятиліття XXI століття перебрали на себе підготовку нових поколінь кадрів, здебільшого усунувши від неї філософів. Таким чином, перехід від консенсусної суспільної моделі, в якій робився акцент на колективі як цілості, до асоціативної з її наголосом на індивідові та його свободі, неминуче призвів до дисоціації

суспільного життя, а відтак – до прогресивної диференціації суспільствознавства та зміни наукового бачення суспільства як системи конфліктних інтересів і невизначених результатів, у якій немає керівної сили. Відповідно, функція планування дещо відступила на користь функції прогнозування в умовах невизначеності, яка вимагає чутливого ставлення до всього розмаїття соціальних мікропроцесів. Для соціології, як і всіх інших наук про суспільство, все це означає, насамперед, прогресивну професіоналізацію та інтенсифікацію емпіричної роботи.

Другим значущим аспектом новітніх трансформацій українського суспільства було його унезалежнення від зовнішнього центру ухвалення рішень. Перебирання цієї функції Києвом створило попит на кваліфіковані кадри на всіх рівнях, від яких дедалі більшою мірою вимагається виконання творчої функції. Оскільки ж у радянській системі вищої освіти існував своєрідний поділ праці, в якому формування найбільш творчих функцій було прерогативою центральних ВНЗ Москви та Ленінграда, перед українською системою вищої освіти досі стоїть проблема виходу за межі суто виконавчих та відтворювальних функцій, на формуванні яких вона зосереджувалася в радянські часи, та подолання провінціалізму, під яким розуміється некритичне переймання творчих інтелектуальних продуктів іззовні як істин в останній інстанції. Розвиток самостійності мислення та вищих творчих умінь вимагає значних змін в інституційній організації вищої освіти, а також у навчальних планах, робочих програмах і безпосередній роботі викладача зі студентами.

Одним із наслідків обох цих аспектів суспільної трансформації для соціології є, зокрема, зростання кількості студентів, яке накладає свої обмеження на можливість донесення та контролю якості знань. Разом із кількісним зростанням розширилася соціальна та фізична географія студентства, яке тепер вступає на цю колісь екзотичну спеціальність не тільки з міст-мільйонників, де безпосередньо розташовані освітні центри, а й із значно дрібніших населених пунктів, навіть сіл. Походячи, таким чином, із середовищ із дуже різним рівнем складності соціальної організації та інтенсивності взаємодій, нинішнє студентство є дуже неоднорідним за стартовим рівнем абстрактності мислення, комунікативними вміннями, етичними уявленнями, ціннісними орієнтаціями та широтою світогляду.

Особливо непростим за всіх цих обставин стає викладання теоретичних соціологічних дисциплін, адже вони, з одного боку, віддалені від емпіричної роботи, котрої все більше від сучасних фахівців вимагають поточні суспільні трансформації; по-друге, саме їх найбільшою мірою стосуються вимоги щодо розвитку творчих функцій, позаяк саме вони пов'язані з тим рівнем концептуальної загальності, на якому має відбуватися розробка стратегічних рішень для суспільства та його підсистем. І нарешті, саме ці дисципліни мають найбільший ризик бути сприйнятими студентом яко мертве знання, якщо їх опанування не підкріплене достатніми творчими та вищими мисленнєвими вміннями студента. До цього можна додати те, що після переходу до 100-бальної шкали *надійно* оцінювати успішність студентів за цими дисциплінами на основі аудиторної активності та розгорнутих письмових робіт (тобто традиційних засобів оцінювання) стало майже неможливо, враховуючи також зростання кількості та розмаїття студентів.

Викладені вище обставини **актуалізують** новий погляд на тестування як один із можливих варіантів розв'язання тих викликів, які постають перед викладанням теоретичних соціологічних дисциплін в сучасних українських умовах. Ми вже зверталися до теми завдань вищої освіти за нинішнього зовнішнього та внутрішнього становища України [1, с. 82–83], а зараз конкретизуємо запропонований раніше підхід, маючи на **меті** розробити концепцію застосування тестів для розвитку та оцінювання вищих мисленнєвих умінь у процесі викладання теоретичних соціологічних дисциплін студентам-соціологам в Україні. *Об'єктом* статті буде викладання цих дисциплін студентам спеціальності «Соціологія» в Україні, а *предметом* – застосування тестів як засобу розвитку та оцінювання вищих мисленнєвих умінь у процесі викладання цих дисциплін.

Надалі під «тестом» ми розумітимемо комплекс із закритих питань, відповідати на які потрібно шляхом обирання з-поміж запропонованих альтернатив. Відкриті питання (або завдання), котрі також часто використовуються в освітньому тестуванні, в цій статті не розглядатимуться, оскільки ми намагатимемося розкрити можливості застосування саме максимально стандартизованого інструмента для розвитку та оцінювання творчих умінь.

Актуальність тестування в освіті особливо зросла після переходу українських ВНЗ на 100-бальну шкалу оцінювання успішності студентів. Номінально 20-кратне (а фактично, 33-кратне) зростання кількості градацій порівняно з традиційною номінально 5-бальною (а фактично, 3-бальною) шкалою виходить за межі можливостей деяких узвичаєних методів контролю успішності. Скажімо, надійність оцінювання усних відповідей та письмових робіт падає вище дев'яти градацій, чим вони значно поступаються перед тестом, який може давати ефективні величини на рівні від 20 до 80 градацій [2, с. 31, 203]. Показник, який характеризує здатність тесту диференціювати учасників за рівнем прояву вимірюваного показника (наприклад, успішності засвоєння навчальної теми), називається дискримінативністю [3, с. 157]. Він вимірюється як відношення реально зафіксованого розподілу результатів, набраних учасниками тесту, до теоретичного максимально рівномірного розподілу цих результатів, можливого за даних умов (кількості завдань та кількості учасників) [2, с. 203–204]. Ефективність тестів у забезпеченні дискримінативності є головною причиною зростання їх популярності в вищій освіті, особливо в ситуації великого педагогічного навантаження викладача. Керуючись цими міркуваннями, ми відводили на тести від 20 до 60 % від семестрової 100-бальної оцінки, залежно від типу кінцевої форми контролю знань (іспит чи залік) та кількості годин семінарських занять. Причому ця квота резервувалася винятково для тестів, тобто компенсація втрати балів на тесті усними відповідями або письмовими роботами не допускалася. Такий підхід забезпечував обґрунтовану дискримінативність кінцевих семестрових балів студентів і не викликав у них заперечень з приводу об'єктивності або справедливості оцінювання в кінці.

Крім дискримінативності, тест має кілька інших важливих переваг. Він набагато стійкіший до суб'єктивних чи ситуативних випадкових чинників, котрі не повинні бути предметом оцінювання успішності, але неминуче впливають на надійність оцінювання усних і відкритих письмових відповідей. Також тест більш

часоощадний порівняно з іншими формами оцінювання успішності: за 20–40 хвилин практичного заняття і такого самого часу для перевірки робіт отримуються бали для всієї студентської групи на 20–30 осіб. Щоб досягти такого самого охоплення групи усними відповідями знадобиться щонайменше чотири академічні години. Для проведення письмових форм контролю потрібно стільки ж аудиторного часу і значно більше часу на перевірку. Нарешті, тест дозволяє ставити студентів у рівні умови, адже їм не доводиться конкурувати за один й той же час, як під час усних дискусій на семінарських заняттях, і всі вони відповідають на однакові або еквівалентні питання (про деякі обмеження умов рівності під час тестування та способи їх усунення йтиметься далі). Переваги тесту, певна річ, не є підставою для відмови від інших форм контролю успішності (робота на семінарах, письмові домашні роботи, контрольні роботи з відкритими питаннями тощо), а лише обґрунтовують доцільність відведення на них окремої квоти балів, на яку не повинні претендувати інші форми контролю.

Разом із тим, застосування тестів супроводжується низкою ризиків, які впливають як із загальної природи тестів, так і з особливостей української системи вищої освіти. Насамперед, тест як інструмент, базований на індивідуальній роботі студента та орієнтований на оцінювання його індивідуальних умінь, наштовхується на спадщину колективізму та неоднорідність етичних уявлень сучасних студентів-соціологів. Якщо домашні письмові роботи незмінно потерпають від плагіату, то аудиторні контрольні роботи (як із відкритими питаннями, так і тести) ризикують не досягти поставленої перед ними мети (надійної дискримінації індивідуальних умінь студентів) через списування. Сама можливість цього сильно погіршує ставлення студентів до виконання тестів, відволікаючи їхню увагу на здійснення вербальної або невербальної комунікації між собою під час написання тесту замість вдумливого заглиблення в зміст поставлених завдань. Загальновідомо, що списування глибоко вкорінене в культурі українського студентства, попри замовчуваність цієї реалії та недостатню увагу, яка приділяється їй в обговоренні викладання окремих навчальних дисциплін. Проведені нами в 2009–2010 навчальному році експерименти з усунення обмежень на списування під час виконання тестових контрольних робіт дали винятково негативні результати. Під час цих експериментів студенти отримували тести, складені в такий спосіб, що відповіді на них не можливо було знайти безпосередньо в навчальних матеріалах, а слід було виводити шляхом послідовних висновків. При цьому їм дозволялося вільно спілкуватися під час виконання завдань. У результаті експериментальні групи (яким дозволялося вільно спілкуватися) отримали нижчий середній результат, характеризувалися нижчою дисперсією результатів та низькою дискримінативністю тесту. Очевидно, що можливість комунікації між студентами під час написання тесту (хай санкціонованої чи ні) підриває дві головні переваги тестування: дискримінативність та почуття справедливості отриманого результату студентом.

Виходячи з цього досвіду в подальші роки ми відступили від такого ліберального підходу на користь гнучкіших механізмів стримувань і противаг, націлених на мінімізацію або навіть усунення ролі списування. Частиною цієї стратегії були: (1) розробка особливого інструментарію, в якому від студента вимагається не стільки пам'ятання інформації, як вищі мисленнєві операції, що

вимагають зосередження на власній роботі; (2) розрахунок часу, який відводиться на написання, в такий спосіб, щоб учасник не мав його в надлишку; (3) система м'яких, але послідовно застосовуваних санкцій (зняття балів) за порушення правил написання тестової роботи; (4) використання кількох варіацій тесту, коли всі питання й альтернативи однакові, але по-різному впорядковані, що позбавляє сенсу передавання сигналів про номери питань та правильних відповідей між студентами, а також дистанційне зазираючі в роботи інших осіб; (5) переміщення студентів перед виконанням тестової роботи для віддалення осіб, між якими існують близькі відносини (такі особи зазвичай розміщуються поруч і їхні зв'язки становлять одну з найбільших загроз для дотримання незалежності тестування кожного окремо взятого студента).

Загалом даючи тест студентам в Україні, потрібно враховувати одну важливу річ. У країнах, де інтенсивно розвивалися методики стандартизованого тестування в вищій освіті і які зараз часто правлять за зразок для наслідування (йдеться, звісно, про західні країни), викладач адмініструє тест випадковій *агрегації* студентів, які обрали його навчальну дисципліну в даному семестрі. Це можуть бути особи з різних факультетів, різних курсів і різних країн, які навіть не знають одне одного. В Україні ж, викладач має справу з інституційно сформованим *колективом*, котрий вже має якусь історію існування, усталені внутрішні зв'язки та певну колективну культуру, але при цьому викладач повинен оцінити студентів *індивідуально*. Тож проблема списування має глибокі інституційні причини і повинна сприйматися всерйоз.

Недоліком тесту також можна вважати його нижчу «зносостійкість» порівняно з відкритими завданнями. Під цим терміном ми розуміємо схильність тесту до погіршення дискримінативності та зростання середньогрупового результату, коли він по черзі адмініструється кільком академічним групам студентів. Це і є те обмеження рівності, яке згадувалося вище. Адже студенти різних груп, якщо вони не складають тест одночасно, а тим паче, якщо складають його в різні дні, опиняються в нерівних умовах у результаті надходження інформації тим, хто складає пізніше, від тих, хто склав раніше. Це значущий фактор успішності, адже, як показує досвід, лише у виняткових випадках академічна група, яка складає тест першою, отримує кращий середньогрупових результат за подальших учасників тестування. Так само знижується і дискримінативність тесту. Долати цю проблему можна організаційними методами: наприклад, чергуванням послідовності складання тестів (група А пише перший тест першою, а група Б – другою, а другий тест – навпаки) або проведенням тесту в один день із мінімальною або зовсім відсутньою перервою між групами. Проте потенціал для розв'язання цієї проблеми дає і сам інструментарій.

Наші експерименти з тестуванням показують, що збільшувати зносостійкість тесту можна за рахунок дозування інформації про кількість правильних відповідей. Для тестування з навчальної дисципліни «Теорія антропосоціогенезу» в 2014–2015 навчальному році ми розробили стандартизований інструмент на 50 правильних відповідей, але адміністрували його трьома різними академічними групам у трьох різних модифікаціях без зміни самих питань та переліку альтернатив. Група, яка писала першою, отримала тест, де питання містили не більше 6 альтернатив і в кожному питанні вказувалася кількість правильних відповідей (від однієї до двох). Група, яка писала другою (через три дні),

отримала цей самий тест, але інакше впорядкований: деякі питання (загалом на 37 правильних відповідей), які мали однакове формулювання, були об'єднані, у зв'язку з чим кількість альтернатив у об'єднаних питаннях зросла до 8–10, але в усіх зазначалася кількість правильних відповідей (тепер від 1 до 4-х). При цьому решта питань (на 13 правильних відповідей по одній у кожному питанні) залишилися незмінними. Нарешті група, яка писала третьою (ще через чотири дні), отримала найскладнішу модифікацію: незмінними залишилися 13 питань на одну правильну відповідь, у кожному з яких зазначалося, що вони мають одну правильну відповідь, тоді як решта питань залишилися такими самими, як у попередній модифікації, але без зазначення кількості правильних відповідей. Натомість вказувалася кількість правильних відповідей на весь тест (50).

Таке прогресивне ускладнення організації інструментарію за незмінності його змісту навіть надкомпенсувало зношуваність тесту. Середньогруповий результат погіршувався мірою ускладнення організації інструментарію від найвищого в першій групі до найнижчого в останній групі. Але якщо взяти 13 незмінних питань на одну правильну відповідь кожне, то результат, як і очікувалося, покращувався. Перша група виконала їх помітно гірше за дві наступні. Така сама закономірність спостерігалася з динамікою дискримінативності. Якщо дискримінативність (вимірювалася за допомогою показника δ Фергюсона, який коливається від 0 до 1, де 0 – коли всі учасники отримали однаковий результат, а 1 – коли результати учасників розподілилися максимально рівномірно [2, с.) усього тесту зростала від 0,91 (в першій групі) до 0,92 (в другій групі) та 0,94 (в останній групі), то дискримінативність незмінної частини з 13 однотипних за формою питань демонструвала іншу тенденцію: 0,93 – в першій групі, 0,82 – в другій та 0,90 – в третій. Дещо випадає з тенденції результат і дискримінативність блоку з 13 незмінних питань у другій групі, котра за першим показником перевершила першу та останні групи, а за останнім – поступилася обом. Припускаємо, це пов'язано з ідіосинкразичними обставинами, вплив яких буде нівельовано при проведенні наступного тестування.

Отже, дозування інформації про кількість правильних відповідей (які подаються на окремо взяті питання або на тест загалом) сприяє зносостійкості стандартизованого тесту. Причому, дозування не обов'язково робити диференційованим. Як показав проведений експеримент диференційоване дозування просто-на-просто змінило шанси груп за послідовністю написання на прямо протилежні. Компромісний підхід, який ми застосовували в попередні роки, підтвердив свою ефективність: вказувати кількість правильних відповідей тільки на питання з однією правильною альтернативою, а також загальну кількість правильних відповідей на весь тест. Так усувається ще одна проблема, пов'язана з тестуванням: коли студенти ухвалюють рішення про обрання альтернативи на основі *форми*, а не *змісту* завдання, що особливо шкідливо для теоретичних дисциплін, які орієнтуються на розвиток вищих мисленнєвих умінь. У цьому сенсі зменшення побічної інформації про потенційну правильність конкретної альтернативи в тесті переорієнтовує увагу студента з її формальних характеристик (позиція в тесті) на змістовні. Звісно, це погіршує середній результат групи. В щойно описаному експерименті успішність груп у розв'язанні змінної частини тесту (на 37 правильних відповідей, які перевпорядковувалися в

напрямку зменшення побічної інформації про потенційну правильність кожної окремо взятої альтернативи) прогресивно падала. Однак цю проблему можна успішно розв'язувати шляхом створення резерву правильних відповідей, які дають змогу студенту отримати максимальний результат, навіть зробивши кілька помилок. Як свідчить попередній досвід, 10–15 % правильних відповідей є достатнім резервом.

Одним із найбільших недоліків тестів для викладання теоретичних навчальних дисциплін вважається їх стандартизованість, котра нібито суперечить розвитку творчих умінь та критичного мислення. Однак ця проблема витікає не так із самого тестування, як із типової практики його здійснення в Україні. Згідно з нашими спостереженнями, тести зазвичай вибудовують на перевірці запам'ятовування студентами навчального матеріалу. Запам'ятовування, певна річ, – не вельми складна і творча інтелектуальна операція, тому такі тести малоприсадибні для теоретичних дисциплін. Збереження питань такого роду в інструментарії, на нашу думку, може виконувати лише одну функцію, важливу в умовах системи вищої освіти України: запобігання надмірним статистичним викидам (аутлаєрам), які створюють проблеми викладачеві, розбалансовуючи його систему оцінювання. Тож наявність такого роду питань у тесті має сенс, але вони не повинні бути там у такій кількості, що виступатимуть головним джерелом отриманих балів.

Розробляючи тестові завдання в такий спосіб, щоб розвивати в студентів творчі інтелектуальні вміння, ми орієнтувалися на таксономію навчальних цілей Бенджаміна Блума [4]. У оригінальній версії ця таксономія складалася з шести головних мисленнєвих умінь, впорядкованих за рівнем складності від найпростіших до найскладніших: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка. Пізніше, враховуючи критику та зміни, що відбулися в суспільстві та освітньому процесі, учень Блума Дайвід Кретвол запропонував переглянуту таксономію, в якій змінив усі назви на дієслова та переставив місцями деякі позиції: пам'ятати, розуміти, застосовувати, аналізувати, оцінювати та створювати [5]. На жаль, обсяг даної статті не дозволяє докладно заглибитися в особливості побудови тестових питань, які ми практикували для розвитку та вимірювання цих мисленнєвих операцій, чому потрібно присвятити окрему працю, тож зараз зупинимося лише на загальних положеннях.

Для зменшення ваги операції запам'ятовування в успішності студентів під час виконання тестових завдань ми керувалися такими принципами. По-перше, використовувати в завданнях і альтернативах ретельно перефразовані формулювання з навчального матеріалу, що змушує студента виконувати операції інтерпретування та порівняння. По-друге, пов'язувати тестований матеріал з попередніми темами шляхом порівняння понять. По-третє, співвіднесення понять із прикладами або демонстрація важливих принципів прикладами. По-четверте, моделювання ситуацій, щодо яких потрібно обрати правильний висновок з-поміж альтернатив (в цьому випадку питання часто формулюються у вигляді умовних речень). По-п'яте, виділення спільного та відмінного між теоріями або концептами, сформульоване в такому ракурсі, який не використовувався під час лекційних або практичних занять. Це основні п'ять принципів побудови тестових завдань, які дозволяли отримувати стійкі результати протягом п'яти років застосування тестових завдань у рамках

навчальних дисциплін «Історія соціології», «Соціальна антропологія» та «Теорія антропосоціогенезу».

Висновки. Таким чином, за допомогою тестів як засобів розвитку вищих мисленнєвих умінь та контролю успішності студентів можна розв'язувати деякі проблеми, пов'язані з викладанням теоретичних навчальних дисциплін студентам-соціологам, котрі впливають зі специфічних умов української системи вищої освіти. Зокрема головними перевагами тестів є висока дискримінативність, особливо актуальна при застосуванні 100-бальної шкали оцінювання, та сприйняття студентами отриманого результату як справедливого й обґрунтованого за умови, що тестування проводилося з дотриманням заходів забезпечення незалежності індивідуальної роботи та рівності умов. Попри наявний стереотип, тести можна використовувати для розвитку вищих мисленнєвих умінь, якщо відійти від поширеного підходу тестування вміння запам'ятовувати.

Список використаних джерел

1. Цимбал Т. Цілі та особливості викладання соціальної антропології студентам спеціальності «Соціологія» в Україні / Тарас Цимбал // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2014. – № 21. – С. 81–89.
2. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование [пер. с англ. Е. П. Савченко] / Пол Клайн. – К.: «ПАН Лтд.», 1994. – 288 с.
3. Нетрадиционные методы преподавания социологии / А. Н. Горбач, И. Д. Ковалева, О. А. Редько, Ю. Г. Сорока: Учеб. пособие. – Х., 2001. – 328 с.
4. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain / Benjamin Samuel Bloom. – New York: McKay, 1956. – 403 pages.
5. Krathwohl D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview / David R. Krathwohl // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41, No. 4. – Pp. 212–264.
6. Odendahl N. V. Testwise: Understanding Educational Assessment. Vol. 1 / Nora Vivian Odendahl. – Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2011. – 226 pages.
7. Tankersley K. Tests that Teach: Using Standardized Tests to Improve Instruction / Karen Tankersley. – Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development, 2007. – 176 pages.
8. Sax G. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation / Gilbert Sax. – Belmont, California: Wadsworth, 1989. – 678 pages.
9. Morrison S. Writing Multiple-Choice Test Items That Promote and Measure Critical Thinking / Susan Morrison, Kathleen Walsh Free // Journal of Nursing Education. – 2001. – Vol. 40, No. 1. – Pp. 17–24.
10. Hattie J. Persistent Methodological Questions in Educational Testing / John Hattie, Richard M. Jaeger, Lloyd Bond // Review of Research in Education. – 1999. – Vol. 24. – Pp. 393–446.

Отримано 22.08.2014 р.