

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний вищий навчальний заклад  
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА»

# КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

УДК 378(075.8)  
ББК 74.202.2  
К 65

*Авторський колектив*

**М. І. РАДЧЕНКО, М. В. АРТЮШИНА, Г. М. РОМАНОВА, О. М. КОТИКОВА,  
Ю. О. МАТВІЄНКО, О. Ю. САРКІСОВА**

*Рецензенти*

**Л. І. Даниленко**, д-р пед. наук, проф.  
(Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти  
Університету менеджменту освіти АПН України)

**Х. Ш. Бахтіярова**, канд. пед. наук, проф.  
(Національний транспортний університет)

*Редакційна колегія юридичного факультету*

*Голова редакційної колегії* В. Ф. Опришко, д-р юрид. наук, проф.

*Відп. секретар редакційної колегії* О. Ю. Нечипоренко, канд. екон. наук, доц.

*Члени редакційної колегії:* Ю. П. Бурило, канд. юрид. наук, П. Ю. Кикоть, канд. юрид. наук; О. Д. Крупчан, канд. юрид. наук, доц.; А. В. Омельченко, канд. юрид. наук, доц.; І. Ю. Онопчук, канд. фіз.-мат. наук, доц.; С. М. Ратушний, канд. юрид. наук, доц.; Ю. М. Рижук; Л. О. Савенкова, д-р пед. наук, проф.; Ф. П. Шульженко, д-р політ. наук, проф.

*Рекомендовано до друку Вченою Радою КНЕУ  
Протокол від 25.03.10 № 8*

**Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів економічного університету / М. І. Радченко, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін. — К. : КНЕУ, 2010. — 332, [4] с.  
ISBN 978-966-483-371-1**

Науково-практичне видання присвячено актуальній темі модернізації контрольно-оцінної діяльності в контексті тих концептуальних змін, які відбуваються зараз в сфері освіти. Завданням даного видання є комплексне уявлення про стан теорії та практики контролю навчання, його інноваційні форми і методи, технології і техніки тестування, практики її застосування в навчальному процесі. Поряд з розкриттям теоретичних питань подаються конкретні методичні поради і рекомендації, описується досвід кафедри педагогіки та психології КНЕУ, що може бути корисним при викладанні економічних, а також широкого кола інших навчальних дисциплін.

Дане науково-практичне видання призначено для викладачів вищої школи, але може бути корисним широкій аудиторії педагогів, студентам, аспірантам, усім, хто цікавиться проблемами підвищення ефективності контрольно-оцінної діяльності.

**УДК 378(075.8)  
ББК 74.202.2**

*Розповсюджувати та тиражувати  
без офіційного дозволу КНЕУ забороняється*

ISBN 978-966-483-371-1

© М. І. Радченко, М. В. Артюшина,  
Г. М. Романова та ін., 2010  
© КНЕУ, 2010

# Передмова

---

Завданням даного науково-практичного видання є надання комплексного уявлення про стан теорії і практики контрольної-оцінювальної діяльності у ВНЗ, розкриття традицій і новацій, техніки і технологій навчального контролю.

Дане науково-практичне видання призначено для широкої аудиторії педагогів, проте не ставить за мету підготовку тестологів або професійних розробників контрольних вимірювальних матеріалів, для цього необхідна спеціальна підготовка і відповідні умови. Натомість як викладачам, так і управлінцям широкого профілю адресовано це видання, адже вміти контролювати — означає уміти керувати, підводити підсумки заради того, щоб просуватись вперед, до наступних рубежів у діяльності.

Науково-практичне видання складається з 7 розділів.

У розділі 1 обґрунтовується необхідність педагогічних вимірювань з позицій сучасного менеджменту і теорії управління якістю в освіті, надаються сучасні тлумачення підходів до контролю та напрями його вдосконалення.

Розділ 2 розкриває педагогічні основи контрольної-оцінювальної діяльності — функції, структуру, види і форми контролю, критерії оцінювання тощо.

У розділі 3 представлені психологічні аспекти оцінювання — види оцінок, способи оцінювальної стимуляції, суб'єктивні помилки оцінювання та шляхи їх попередження, а також шляхи вирішення конфліктних ситуацій при оцінюванні, адже саме цей етап навчання є найбільш конфліктогенним у співпраці викладача і студента.

Частина читачів, ймовірно, розпочнуть ознайомлення із даною роботою не з перших розділів, а насамперед зацікавляться розділами 4 і 5, оскільки у них відображені ті нововведення, запровадження яких є викликом сучасності. Водночас вирішення планування і реалізації модульно-рейтингового контролю і запровадження інноваційних форм і методів контролю пов'язано з низкою утруднень, подолання яких виявляється непростим як для молодих початківців, відкритих для пошуку, так і для досвідчених викладачів.

Розділ 6 містить рекомендації щодо контролю різних видів навчальної діяльності студента — не лише на семінарських і практичних заняттях, підходи до якого здаються вже усталеними, а й на лекціях, в процесі індивідуально-консультативної роботи, і, звичайно ж, — самостійної роботи, частка якої дедалі збільшується. Також у цьому ключі розглянуті способи оцінювання групових форм навчальної діяльності, творчих проєктів.

І, насамкінець, розділ 7 присвячений такій специфічній формі контролю, як тестування, яке дедалі ширше застосовується в українській освіті — від незалежного тестування випускників шкіл і до підсумкових форм контролю у вищих навчальних закладах. Складання завдань для тестового контролю має свої особливості, переваги та недоліки, які виразно проявляються при застосуванні у контролі ПК. Утім ідеальних і універсальних, на всі випадки життя і найоптимальніших для будь-кого і для будь-якої мети способів, видів, форм контролю не існує. Тому так важливо і необхідно для викладача бути професіоналом у контрольно-оцінювальній діяльності, вміти добирати способи контролю, адекватні його цілям, умовам і контингенту навчуваних. Щоб зрештою сказати: «Які все ж таки мої студенти молодці! Не даремними були мої старання».

Автори бажають читачам успіхів у опануванні теорії і практики сучасного контрольно-оцінювального процесу. Сподіваємось, що чим швидше сучасні методи контролю і оцінювання в оптимальних пропорціях, поряд із традиційними формами увійдуть у освітню практику й управління освітою, тим раніше у викладачів, педагогів з'явиться можливість більш гнучко індивідуалізувати підготовку студентів: виявляти обдарованих, підтримувати відстаючих, розвивати творчий потенціал стабільних, словом — забезпечувати необхідну якість навчання, яка дозволяє молоді бути успішною на ринку праці, а самим викладачам — отримувати більше задоволення, захоплення від своєї непростой, водночас творчої професії.

Дана робота була підготовлена групою авторів кафедри педагогіки та психології у складі: Радченко М. І. (§1.3; §2.1—2.3; §3.2, 3.4, 3.5; §5.6; §6.2; §6.4; §7.1—7.3; §7.7; Післямова); Артюшина М. В. (Тема 4; §6.1; §7.8); Романова Г. М. (§5.1; §5.2; §5.5; §6.5; §7.5); Котикова О. М. (Передмова; §1.1; §1.2; §2.4; §3.1; §7.4, 7.6; §7.7); Матвієнко Ю. О. (§5.3; §5.4); Саркісова О. Ю. (§6.3).

# Тема 1

---

## **МІСЦЕ І РОЛЬ КОНТРОЛЮ У ВИЩОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*У процесі вивчення цієї теми Ви дізнаєтеся про сучасні вимоги до вимірювання навчальних досягнень студентів, а також зможете ознайомитися з основними напрямками удосконалення контролю у вищій школі*

---

### **1.1. МОДЕРНІЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ ТА НОВІ ВИМОГИ ДО КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ**

---

#### ***Які суперечності породжують модернізаційні процеси у освіті***

Останніми роками в умовах інтеграції країни у світову спільноту в Україні, як і в усьому світі, актуалізувалися проблеми підвищення якості освіти, триває пошук надійних засобів, методів і технологій оцінювання її результатів, зіставляваних із міжнародними стандартами. Для входження в число технологічно, економічно і культурно розвинутих держав світу необхідна модернізація вітчизняної освіти. Парадигми освіти останнім часом змінювалися — з технократичної на індустріальну, з індустріальної на інформаційну, гуманістичну. На розвиток освіти впливають суспільні інтеграційні процеси — глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору. Концептуальні зміни, які сталися у сфері освіти наприкінці 90-х років минулого століття, надали освітнім установам ряд свобод для розвитку інноваційних процесів. Проте скористатися такою свободою часом виявляється не так вже й легко.

## ***Які можливості для викладача і студента надає індивідуалізація навчання***

Індивідуалізація освітніх траєкторій студентів передбачає не лише урізноманітнення переліку вибіркових дисциплін, які здатен запропонувати вищий навчальний заклад, а й індивідуалізацію усіх форм, методів видів контролю в цілому у процесі навчання у вищій школі. Викладач же має бути готовим до того, щоб не лише скористатися цим широким арсеналом, а й знайти індивідуальний підхід до кожного студента, найбільш оптимальні способи контролю, що відповідають цілям навчання, конкретної дисципліни, власним психологічним особистісним особливостям. І не зазнати при цьому професійних деформацій — зокрема професійного вигорання, тобто виснаження.

## ***Які завдання перед викладачем ставить гуманізація контролю***

Гуманізація контролю — це двосторонній процес, як, власне, і саме навчання. У процесі контролю викладач самостверджується, мотивує студентів до успіхів. Самоствердження може бути різним — від заохочувальних оцінних суджень до нищівних і принизливих. У будь якому разі — це оцінка і своєї діяльності, тобто — викладацької. Як високі, так і низькі бали можуть мотивувати студентів до успіху, головне, щоб вони були об'єктивними, а оцінні судження викладача надихали як студентів, так і його самого на продовження співробітництва у процесі навчання. Саме тому у виданні приділено увагу не лише методичним аспектам контролю, новим педагогічним підходам до його здійснення, а й психологічним аспектам контролю.

## ***Чому не існує ідеальних способів контролю***

На традиційні способи контролю варто поглянути не лише із позицій канонів дидактики, а й дещо під іншим, новим кутом зору, з урахуванням сучасних реалій. Тестування дедалі ширше запроваджується, водночас існує досвід, маловідомий широкому загалу освітян. Тестування на основі педагогічних вимірювань відноситься до високих технологій у освіті і виступає основним

каналом впливу на практику навчання, виховання і розвитку особистості. Проте без педагога, вчителя, викладача завдання вдосконалення і модернізації української освіти вирішити не можливо, а відтак, украї необхідно подолати цілий ряд серйозних недоліків у професійній підготовці викладача, у теорії і практиці педагогічних вимірювань, аби увести в освітній процес сучасні інформаційні методи тестового контролю, що забезпечують аналіз і інтерпретацію зіставної освітньої статистики на різних рівнях узагальнення, на рівні окремого навчуваного, навчальної установи, території, регіону, країни в цілому.

Знання про контроль необхідні педагогам, викладачам щоб професійно здійснювати свою діяльність, правильно оцінювати якість використовуваних тестів, обирати найбільш прийнятні з них для досягнення поставлених цілей навчання і контролю, аналізу і інтерпретації результатів тестування. Поки що, як свідчить практика, основна частина викладачів не має не лише спеціальної підготовки по розробці і застосуванню педагогічних тестів, але і можливості якоюсь мірою опанувати ці технології.

Через цю та інші причини окремі педагогічні інновації з організації індивідуалізованого і розвивального навчання більше спираються не на сучасні інформаційні і ефективні методи виявлення рівня і структури засвоєння навчуваними змісту у різних предметних галузях, а на інтуїцію і досвід педагога на фоні різкого зростання його трудових витрат і психологічних навантажень. Принципи і методи управління якістю освіти залишаються зорієнтованими лише на традиційні форми контролю, що є перевіреними, звичними. Утім, підстави для прояву суб'єктивізму в оцінюванні можуть надавати і найсучасніші способи контролю (не плутати із суб'єктивністю, а тим більше суб'єктивністю в оцінюванні, що відображено у розділі 3). Наслідком такого суб'єктивізму стає втрата надійного уявлення про досягнуту якість контролю, необ'єктивність у оцінці підготовленості навчуваних і діяльності освітніх установ, що створює умови для порушення процедур атестації студентів.

Слід також зазначити і те, що при неправильній підготовці тестів або організації контрольних оцінних процедур може бути отриманий негативний ефект за рахунок тиражування помилок у великих масштабах. Тому важливо, щоб використовувані тестові матеріали проходили кваліфіковану перевірку й експертизу, а розробники тестової продукції і її користувачі — відповідне навчання.

*Посміхнемося...* Міністерство освіти Бразилії, готуючись до нового екзаменаційного року, було вимушене зайнятися дослідженням «Феномена да Сільви», щоб з'ясувати, як 27-річний абітурієнт Северино да Сільва примудрився стати подвійним студентом: у минулому році він вступив практично водночас до одного з найпрестижніших університетів Ріо-де-Жанейро і на філологічний факультет іншого приватного ВНЗ, що, в принципі, законом не заборонено. Казус у тому, що простий пекар Северино був абсолютно неграмотний, він не вмів навіть читати, а просто навздогад ставив галочки у екзаменаційних тестах. Йому казково поталанило: усі його «відповіді» виявилися правильними, і він набрав необхідну кількість балів, спонукавши міністерство потурбуватися про розробку нової концепції вступу до вищої школи цього року.

При всьому тому цінному і позитивному, що може дати тестування, не слід забувати, що воно не є панацеєю, не замінює і не відмінює визнані технології навчання і контролю, що йому ще належить знайти свою нішу у практиці навчання, що склалася. Тому до тестових матеріалів слід ставитися з певною мірою довіри і обережності, використовувати у діапазоні, що відповідає їх можливостям, і не вимагати того, на що вони не розраховані. Тести, як і будь-який вимірювальний інструмент у будь-якому контрольованому процесі, здатні вимірювати тільки те, заради чого вони створені, тільки у тому діапазоні змінних, на який розраховані, і з тією точністю, котру вдається забезпечити при їх конструюванні, апробації і визначенні статистичних характеристик.

Тому обираючи методи, форми контролю, у тому числі і у формі тестів, необхідно виходити із мети контролю і розуміння того, що кожен етап контролю надає можливості для індивідуалізації, гуманізації і зрештою — модернізації контрольовано-оцінної діяльності викладача і навчання у цілому.

---

## **1.2. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИМІРЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ**

---

### ***У чому сенс компетентнісного підходу до навчання***

Термін «компетентність», що відображає сучасні вимоги до результатів освіти, прийшов із західної педагогічної думки. Зокрема, його розглядю присвятив свого часу дослідження Дж. Равен [11].

Це поняття нерозривно пов'язане із філософією успіху, а саме успішна професійна діяльність виступає сьогодні найочікуванишим результатом і критерієм якості освіти.

Отже, спеціаліст, який володіє певним набором професійних, соціальних, особистісних і т. ін. Компетенцій, може бути названий компетентним, тобто володіючим компетентністю у тій чи іншій галузі людської діяльності.

Згідно з означенням **Міжнародного департаменту стандартів** для навчання, досягнення і освіти ( International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) ), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання чи роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виокремлювати з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, навички та навчальні досягнення [5].

Під «компетенцією» розуміється якість, яка набувається в результаті освітнього процесу, яка визначається через інші, звичні для носія української мови, поняття. Категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості і цілезаданості освітнього процесу, при якому компетенції задають найвищий, узагальнений рівень умінь та навичок навчуваного, а зміст освіти визначається чотирьохкомпонентною моделлю змісту освіти (знання, уміння, досвід творчої діяльності і досвід ціннісного ставлення) [12].

У цьому контексті слід виділити функціонуюче поняття «освітня компетенція», яку слід розглядати як сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок досвіду діяльності навчуваного по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно-соціально значущої продуктивної діяльності.

Освітні компетенції диференціюються за такими рівнями:

- ключові (ті, що реалізуються на метапредметному, спільному (загальному) для усіх предметів змісті);
- загальнопредметні (ті, що реалізуються на змісті, інтегративному для сукупності предметів, освітньої області);
- предметні (ті, що формуються в рамках окремих предметів).

## **Чому «знанневий» підхід у викладанні визнається несучасним**

Зміни, що відбуваються в Україні, дали шанс створення такої системи освіти, у центрі якої постало завдання розширення можливостей компетентнісного вибору кожною особистістю свого життєвого шляху.

Перед системою вищої освіти проблема якості підготовки спеціалістів стоїть досить гостро через низку причин. Одна з них — «знанневий» підхід, що надає пріоритет знанням перед практичними вміннями, стає вузьким через постійне збільшення потоку інформації; при цьому дедалі проблематичнішим стає визначення матеріалу, який підлягає вивченню, не говорячи уже про можливість і мотивацію його засвоєння студентами. Необхідно також взяти до уваги той факт, що типовою рисою «знаннево-зорієнтованої» освіти виступає її репродуктивна спрямованість, яка підтримується існуючою лекційно-семінарською системою організації навчання і навчально-методичними матеріалами.

## **У чому переваги компетентнісного підходу до оцінювання навчальних досягнень**

Вочевидь, що оновлення змісту освіти, розроблення нового покоління стандартів напряму пов'язані з реалізацією компетентнісного підходу, який дозволяє сформувати у спеціаліста не лише певні знання і уміння, але й комплекс компетенцій, які включають як фундаментальні знання, так і уміння аналізувати і вирішувати проблеми з використанням міждисциплінарного підходу.

Розвиваючи уявлення, що вже склалися у науці, під компетентнісним підходом слід розуміти єдину систему визначення цілей, добору змісту, організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки майбутнього спеціаліста на основі виокремлення ключових (загальних) і спеціальних компетенцій, які гарантують високий рівень і результативність освітньої підготовки.

У цій ситуації найпродуктивнішим і змістовнішим напрямом виступає розроблення і розвиток на локальному рівні освітньо-професійних компетенцій.

Беручи до уваги той факт, що сутність концептуальних проблем, пов'язаних з реалізацією компетентнісного підходу, визначається множинністю і різноспрямованістю інтересів усіх суб'єктів, які беруть участь у цьому процесі, компетенції будуть не тільки відрізнятися за своїм складом, але і, що набагато важливіше, —

вони будуть пов'язані з потребами різних суб'єктів. Таким чином, можна стверджувати, що для отримання об'єктивної оцінки необхідні різні за змістом і структурою діагностичні процедури з метою аналізу динаміки особистісно-професійного становлення.

Актуальність проблеми розвитку компетенцій спеціаліста як основної мети вищої освіти, потребує нових підходів як у їх оцінці, так і у розвитку. На сьогодні не існує єдиного підходу до вирішення завдання оцінки спеціаліста, більша частина методик і методів носить описовий і вузькоспрямований характер.

*Чи знаєте Ви, що...?* Слово «компетентний» прийшло з французької — competent — правомірний, що своєю чергою походить від латинського — competens (competentis) — відповідний, здатний, competere — відповідати чомусь, бути придатним до чогось.

З точки зору компетентності як здатності до вирішення завдань і готовності до своєї професійної ролі у тій чи іншій галузі, діяльності, система контролю і оцінювання у вищій школі має сприяти побудові професійної освіти не як академічної, зорієнтованої на передачу готових знань, а як контекстної, яка навчає знаходити знання і застосовувати їх у ситуаціях, що імітують професійні.

Таким чином, компетентнісний підхід при оцінюванні досягнень студентів надає можливості для модернізації вищої освіти на основі впровадження найсучасніших педагогічних ідей і концепцій.

---

### **1.3. ОБ'ЄКТИВІЗАЦІЯ ТА ГУМАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ — ОСНОВНІ НАПРЯМИ ЙОГО УДОСКОНАЛЕННЯ**

---

*«Екзаменів страшиться кожний,  
навіть премудрий, адже на екзамені  
найдурніший може запитати  
більше, ніж найрозумніший може  
відповісти»*

Чарлз Калєб Колтон

#### ***Яке психолого-педагогічне протиріччя містить у собі контроль-оцінна діяльність***

Як відомо, перевірка знань, умінь та навичок є обов'язковою складовою навчання, тому що за своєю суттю контроль — це процес зворотного зв'язку, без якого неможливий процес навчан-

ня. Експериментальними психологічними дослідженнями не раз було доведено, що у людини мотив діяти є найвиразнішим тоді, коли вона знає результат своєї діяльності. Оцінка отриманих результатів дає можливість людині встановлювати для себе щоразу нову мету, яка зберігає, підтримує її мотивацію. Як тільки людина перестає отримувати інформацію про результати, у неї зникає мотив для подальших дій. Таким чином, систематичний контроль та оцінювання є основними засобами встановлення зворотного зв'язку між студентами та викладачем.

Однак, з іншого боку, саме контроль та оцінювання є джерелом виникнення психолого-педагогічного протиріччя, сутність якого полягає в тому, що систематичний контроль одночасно і активізує, і гальмує процес навчання. Він є «песимумом» (О. І. Кучменко) для слабких студентів, у яких зменшується продуктивність діяльності та зростає кількість помилок. На думку В. М. Вергасова, ситуація контролю належить до так званих «загрозливих» стимулів процесу навчання і може призвести до формування негативного ставлення до учіння взагалі. Крім того, оцінка ще може бути результатом випадку та часто травмує психіку тих, хто навчається.

З метою подолання цього протиріччя необхідно створити такі умови під час здійснення контролю та оцінювання, за яких останні не сприймалися би студентами як репресивні санкції і не справляли б на них психотравмувального впливу. Як зазначають дослідники, треба змінювати філософію контролю, яка має базуватися на партнерських стосунках між викладачем та студентами (викладач та студенти — «колеги», «співробітники»).

У наш час, коли загострюється проблема інтенсифікації всіх складових частин навчального процесу відповідно до вимог, що висуває сучасне суспільство до особистості та її пізнавальних можливостей, провідного значення набуває дослідження шляхів оптимізації контрольної діяльності, яка може відбуватися щонайменш у двох напрямках: **об'єктивізації та гуманізації**.

### ***Які форми і методи контролю сприяють його об'єктивізації та гуманізації***

**Об'єктивізація** контролю означає зменшення його суб'єктивності, зведення до мінімуму ролі другорядних, випадкових факторів, перетворення зворотного зв'язку на ефективний інструмент отримання інформації про результативність діяльності.

Одним із методів об'єктивізації контролю є використання дидактичних тестових завдань для вимірювання навчальних досяг-

нень учнів. **Об'єктивність** цього методу контролю полягає в незалежності його результатів від стосунків викладача і студента, відображається в кількісних критеріях оцінки, в рівних вимогах до знань та умінь студентів шляхом використання завдань однакової складності, в забезпеченні постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем тощо.

*Чи відомо Вам, що ...?* У 1894 р. американець Дж. Райс склав педагогічні тести для визначення ступеня сформованості різних навичок. Велике значення для розвитку педагогічних та психологічних тестів мали дослідження Р. Торндайка та видана у 1904 р. його книга «Вступ до теорії психологічних та соціальних вимірювань». Під його керівництвом у 1908 р. був складений перший стандартизований педагогічний тест. У 1864 р. англієць Дж. Фішер склав та апробував перші педагогічні тести, але його ідеї протягом десятиліть не використовувались. У 1926 році у США було запроваджено тест SAT як тест-допуск для вступу в американські коледжі та університети. Програма, що була розроблена у 60-х роках відомим американським педагогом Р. Тайлером, суттєво вплинула на впровадження тестування у систему освіти США. Поширення цього методу набуло загальносвітового характеру.

Останніми роками в Україні теж відбулися значні зрушення щодо впровадження тестових технологій у навчальний процес, що не тільки наближує її до світових стандартів, а й ставить перед нею нагальні завдання науково-методичного забезпечення цього процесу і залучення до нього широкого загалу викладачів та студентів.

**Гуманізація** контролю передбачає створення такої системи оцінювання, яка б не сприймалася студентами як репресивні санкції і не травмувала би психіку тих, хто навчається. Спробуємо описати деякі конкретні шляхи вирішення цього надзавдання. Це, по-перше, застосування форм контролю, що дають можливість уникнути дискредитації особистості в очах колективу. Пріоритетними в цьому напрямку можна вважати *письмові форми* контролю, які не є психотравмувальними для тих, хто навчається, хоча, як і будь-які інші форми, мають свої переваги і недоліки.

По-друге, це — *систематичність*, тобто використання форм контролю, що постійно повторюються, входять у звичку та сприймаються тими, хто навчається, як само собою зрозуміле.

Однакова кількість завдань та чіткі критерії їх оцінювання призводять до створення *динамічних стереотипів*, які розвантажують мислення людини для вирішення більш складних творчих завдань. Таким чином, вироблення автоматичних реакцій у процесі контрольно-оцінної діяльності є важливою умовою її оптимізації.

Усім названим вище вимогам відповідає письмовий *експрес-контроль*, який може систематично проводитися як на практичних заняттях, так і на лекціях. Основними відмінними рисами його є: обмеженість терміну виконання завдань (не триваліше за 7—10 хв.); однакова кількість та однотипність завдань; точно визначені критерії оцінювання; систематичність та гласність проведення та перевірки; заохочення та стимулювання студентів, які виконали завдання швидше встановленого терміну; урахування діапазону точності відповіді шляхом розширення діапазону оцінки (наприклад, у вигляді десяткового дробу); закріплення за експрес-контролем певного, чітко фіксованого місця в загальній системі рейтингового контролю; визначення «суперпитання» з відповідним критерієм «супероцінювання» тощо. У процесі проведення експрес-контролю стресовий характер динамічного стимулу (відведення чітко встановленого, обмеженого часу на відповідь на кожне запитання) «знімається» виробленням автоматичних реакцій, а стан «цейтноту» активізує розумові процеси та адаптує студентів до умов екстремальної ситуації.

*Результати дослідження успішності студентів КНЕУ свідчать про те, що ... Рівень успішності в групах, що звикли до систематичного експрес-контролю, вищий, ніж у тих, у яких він раніше не проводився або був несистематичним. У першому випадку «відмінно» та «добре» з даного предмету отримали від 72 до 95 % студентів (в різних групах), «задовільно» — 5—9 %, «незадовільно» — 14 %, у другому відповідно 50 %, 30 % та 20 %. Що стосується відвідування занять, то в перших 4-х групах (з експрес-контролем) кількість пропусків занять знизилася від 30 до 15 %, у п'ятій (без експрес-контролю) — залишилась на тому самому рівні, а в останній (без експрес-контролю) — підвищилася на 15 %. (Проведено авторами посібника в 2007/08 роках у межах науково-дослідницької теми «Психолого-педагогічні аспекти організації навчальної діяльності студентів в умовах модернізації вищої освіти»)*

Отже, з метою гуманізації контрольної діяльності доцільно здійснювати наступне: 1) знімати «стресові» моменти шляхом формування стійких звичок; 2) змінювати статус оцінок (наприклад, замість оцінки «незадовільно» — «прослухав», «задовільно» — «вивчав»; оцінки «добре», «відмінно» використовуються для особливо обдарованих студентів); 3) розширювати діапазон оцінок; 4) надавати студентам можливість вибору; 5) використовувати професійно розроблену систему позитивних підкріплень тощо.

### **Як впливають на навчальний процес аверсивні (насильницькі) методи контролю**

Як вважають представники бігевіорального напрямку в психології, аверсивні (такі, що позбавляють людину можливості обрати варіанти, версії поведінки) методи контролю за особистістю перетворюють навчання у неприємну справу, породжують емоційну і навіть фізичну протидію з боку того, хто навчається, негативно впливають на особистісні та професійні якості викладачів (вони стають дратівливими, агресивними, нездатними до продуктивного творчого спілкування з учнями). Така практика має і може бути докорінним чином змінена шляхом переходу від аверсивних форм контролю до протилежних — потенціюючих (підкріплюючих) впливів на особистість людини. Виходячи з ідеї позитивного підкріплення, Ф. Скіннер (представник бігевіорального напрямку в психології) розробив концепцію *педагогіки без покарань*, згідно з якою вчитель має перейти від покарань до позитивного підкріплення шляхом переважного реагування не на невдачі, а на успіхи вихованця [7].

*Чи знаєте Ви, що...?* Одним із варіантів втілення в життя концепції педагогіки без покарань є програма «знакової економії», розроблена американським дослідником Т. Германом. Сутність цієї методики полягає в тому, що в школі, наприклад, учні вступають з учителями в своєрідні договірні стосунки, які передбачають можливість для учнів заробити знакові (тобто умовні) підкріплення за певні поведінкові акти. При цьому попередньо визначається кількість знакових підкріплень (ними можуть виступати бали, які записуються вчителями в індивідуальні картки учнів, жетони тощо), що обмінюються вчителями на реальні матеріальні винагороди (солодощі, канцелярські товари, спортивне знаряддя тощо) або та такі нематеріальні заохочення, як додатковий вільний час, екскурсії тощо.

**Гуманізація** контрольно-оцінної діяльності також тісно пов'язана з проблемою **педагогічного суб'єктивізму**, що є однією з причин виникнення психологічних суб'єктивних помилок при оцінюванні і буде розглянута в 3-му розділі.

*Із досвіду кафедри педагогіки та психології КНЕУ... Кафедра має досвід обговорення проблеми оптимізації контрольно-оцінної діяльності з викладачами університету в процесі проведення тренінгових занять. Як з'ясувалося, найбільш цікавою та гострою для викладачів є проблема об'єктивізації контролю, яку висвітлює вправа, що пропонується на початку заняття. Її результати підтверджують дані Російського вченого Т. М. Тализіної, яка з'ясувала, що відмінності в оцінюванні різними викладачами тієї ж самої роботи коливаються в діапазоні 2—3 бали (за 4-бальною шкалою). Такі самі результати ми отримали і від викладачів університету: оцінки одних і тих самих письмових робіт розташувались за шкалою бажаності від «погано» до «дуже добре» та «добре». Цей факт свідчить про існування індивідуальних оцінкових стилів викладачів та підтверджує висловлювання В. А. Якуніна про те, що «властива педагогічній оцінці суб'єктивність психологічно виправдана й індивідуально спрямована». Крім того, абсолютна об'єктивність педагогічної оцінки не тільки неможлива, а й не завжди доцільна насамперед з погляду забезпечення індивідуального підходу в навчанні студентів.*



### **Підсумки до теми**

В процесі вивчення цієї теми ми розглянули шляхи оптимізації контрольно-оцінної діяльності: її об'єктивізацію та гуманізацію. З'ясовано, що реалізація цих надзавдань неможлива без зміни філософії контролю і створення такої системи оцінювання, яка б не травмувала психіку тих, хто навчається. Щоб бути об'єктивним, справедливим і гуманним, викладач має добре усвідомлювати цілі, функції та форми контролю, уникати суб'єктивних

педагогічних помилок при оцінюванні та відрізняти факти педагогічного суб'єктивізму від свідомої психологічної підтримки, про що і піде мова в наступних розділах.



## Навчальні завдання

1. Пригадайте, хто з ваших викладачів, які вас навчали у вищій школі, проводив лекції, які можна було б назвати інноваційними.
2. Наведіть приклади загальнопредметних компетенцій.
3. Наведіть приклади предметних компетенцій.
4. Поясніть, як Ви розумієте процес об'єктивізації та гуманізації контролю.
5. Складіть перелік способів оптимізації контрольного компонента навчального процесу, який відображає Ваше власне ставлення до контрольної діяльності.
6. Визначте переваги і недоліки письмових форм контролю.
7. Визначте переваги і недоліки усних форм контролю.
8. Наведіть аргументи, що заперечують справедливості твердження: «Індивідуалізація у контрольній діяльності — досяжний ідеал».



## Рекомендована література

1. *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. — 1997. — № 4.
2. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов н/Д, 1999.
3. *Вергасов В. М.* Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. — К.: Вища школа, 1979. — 215 с.
4. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 316 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.
6. *Ксензова Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 121 с.

7. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. — К.: Центр навч. літ-ри, 2003. — С. 326—330.
8. Лозова В. І., Москаленко П. Г., Троцько Г. В. Педагогіка. Розділ «Дидактика»: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів педагогічних інститутів, учителів шкіл. — К.: ІСДОУ, 1993. — С. 102—103.
9. Методичні та практичні аспекти застосування та розвитку системи контролю знань в університеті: Зб. мат. наук.-метод. конф. 26 січня — 3 лютого 2004 р. — К.: КНЕУ, 2004. — 556 с.
10. Положення про організацію навчального процесу в умовах його індивідуалізації та впровадження кредитно-модульної системи. — К.: КНЕУ, 2006. — 152 с.
11. Равен Джон Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 1999. — 144 с.
12. Разумовский В. Г. Научный метод познания и личностная ориентация образования // Педагогика. — 2004. — № 6.
13. Сучасні технології навчання та оцінювання знань студентів: Матеріали наук.-метод. конф. 1 лютого 2002 р. — К.: КНЕУ, 2002. — 392 с.
14. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990.

## Тема 2

---

### **ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У цьому розділі Ви дізнаєтесь про функції, види, форми і методи контролю, познайомитесь із загальною структурою контрольно-оцінної діяльності, зрозумієте, як співвідносяться зовнішня оцінка і внутрішнє оцінювання, а також, чому «оцінка» та «відмітка» не є тотожними поняттями.*

*«Педагогічна оцінка виконає своє основне розвивальне і виховне призначення, якщо буде будуватися ... в умовах повного, у тому числі й оцінювального, співробітництва вчителя й учня»*

Ш. А. Амонашвілі

---

## 2.1. ПОНЯТТЯ ТА ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ

---

### ***Які функції виконує контроль-оцінна діяльність у навчальному процесі***

Як відомо, контроль — це процес, що забезпечує досягнення цілей діяльності. У навчальній діяльності систематичний контроль та оцінювання є основним джерелом встановлення зворотного зв'язку між учнями та викладачем. Під педагогічним контролем розуміють єдину дидактичну та методичну систему перевіркової діяльності, спрямовану на виявлення результатів навчального процесу й підвищення його ефективності [18]. Отже, для того, щоб визначити основні функції контролю, необхідно усвідомити, що контроль у навчанні *виявляє, встановлює і оцінює* знання учнів, *визначає* обсяг, рівень і якість засвоєння матеріалу, виявляє пропуски в знаннях з метою внесення необхідних *коректив* до процесу навчання.

Тому найважливішими функціями контролю у навчанні можна вважати такі: **орієнтаційна**, яка дає можливість визначити, наскільки те, що ми маємо, збігається з тим, що ми хотіли б мати; **стимулювальна**, що виконує роль зовнішнього «поштовху» до діяльності (треба вчити, тому що буде контрольна робота); **мотиваційна**, яка є внутрішнім суб'єктивним фактором діяльності (треба вчити, щоб бути кращим у цій галузі); **розвивальна**, сутність якої полягає в тому, що в процесі контролю студенти опановують нові способи діяльності, роботи в стресових ситуаціях, розвивають розумові здібності — виокремлювати основне, орієнтуватись у складних ситуаціях тощо; **навчальна**, оскільки під час контролю студенти повторюють матеріал, а інколи й уперше ознайомлюються з ним; **виховна**, тому що контроль привчає студентів до систематичної роботи; **коригуюча**, яка дає можливість змінити способи навчальної роботи відповідно до отриманих результатів тощо.

### ***Чи можуть контроль та оцінювання знижувати ефективність навчання***

Перелік функцій контроль-оцінної діяльності можна продовжити, проте розуміння необхідності й корисності контролю не відкидає того факту, що інколи ця діяльність може справляти

психотравмувальний вплив на тих, хто навчається, знижувати ефективність засвоєння ними навчального матеріалу й узагалі гальмувати процес навчання.

Останнє пов'язано з тим, що в освітній установі традиційна оцінка виконує три основні функції. По-перше, вона дозволяє *порівняти* навчальні досягнення конкретного студента з якимсь стандартом, ідеалом. Але сьогодні відомо, що питання стандартизації вищої освіти ще цілком не вирішене. Тому викладачеві на практиці доводиться порівнювати досягнення студента скоріше з підручником, або з вимогами того або іншого ВНЗ. Однак і підручники, і ВНЗ зараз настільки різноманітні й несхожі один на одного, що еталоном бути ніяк не можуть. От і доводиться викладачеві зіставляти знання студента зі своєю внутрішньою шкалою, засвоєною ще в той час, коли він сам учився у ВНЗ.

По-друге, оцінка відіграє *інформаційно-діагностичну* роль. Вона інформує викладача, студента і його батьків про досягнення й недоопрацювання. Ця функція оцінювання повністю зберігається в сучасній вищій школі. Однак вона також відображує суб'єктивний характер контрольної діяльності та залежить від суб'єктивного оцінювального стилю викладача.

По-третє, оцінка є *карально-заохочувальним* інструментом викладача. І як би ми не намагалися уникнути цього, більшість сучасних викладачів цією стороною оцінки користується повною мірою. Доводячи необхідність застосування до індивіда неприємних для нього (аверсивних — таких, що мають за мету покарати студента) впливів, американський психолог К. Паттерсон пише: «Контроль засобами неприємних наслідків або покарань призводить до виникнення почуття змушеної необхідності робити що-небудь для того, щоб уникнути таких наслідків» [7, с. 331].

### ***У чому полягають розбіжності у розумінні завдань контрольної діяльності представниками авторитарної та гуманістичної педагогіки***

З часів появи писемності до нас дійшли численні свідчення про застосування шмагання (включаючи різки та вчительські палиці для покарання) у процесі навчання та виховання у всіх цивілізованих суспільствах, про що свідчать історичні факти.

Зокрема, у них часто згадується давньоєгипетський запис про вуха учнів, які «ростуть на спині».

Прихильником «педагогіки заборон і покарань» був і німецький філософ-ідеаліст, психолог і педагог Іоган Фрідріх Гербарт (1776—1841 рр.) [3, с. 84]. Його вчення про «управління» у школі засобами нагляду, наказів, заборон, погроз, різних покарань, а також учіння про придушення «злої волі» дитини, стеження за учнями, жорстку регламентацію навчального процесу, введення карцеру були сприйняті урядами багатьох держав світу, у тому числі Російської імперії.

*Чи знаєте Ви, що ...?* Відомий шкільний учитель зі Швабії Якоб Йоганн Хойтерле у своїй книзі з точністю до дрібниць зображує кожен свій виховний захід: «Я використав 911 527 палиць та 124 010 різок, кількість ударів по голові доходила до мільйона, така сама кількість ляпасів та вказівок бути уважними при читанні Катехізису та «Книги пісень». Коли цей список було опубліковано в Дессаурському журналі «Педагогічні переговори», сміх вибухнув у всьому педагогічному світі.

Методи навчання в дореволюційній школі в Україні, в системі освіти в УНР, Українській державі П. Скоропадського й Директорії також переважно спиралися на концептуальні ідеї І. Гербарта про «управління» за допомогою вищенаведених засобів та придушення «злої волі» дитини.

На відміну від І. Гербарта відомий англійський філософ-позитивіст, психолог і педагог Герберт Спенсер (1820—1903 рр.) засуджував так звану «авторитарну педагогіку» й замість неї пропонував педагогіку співробітництва учнів і вчителя [3].

Представники сучасної неогуманістичної дидактики (Р. Барт, Ч. Ратбоун та ін.) підкреслюють неможливість для педагога виступати у ролі «контролера», що домінує у навчальному процесі, він виступає як консультант, завжди готовий допомогти і словом і ділом, як важливе «джерело пізнання» [7, с. 343].

Захищаючи позиції гуманістичної педагогіки, відомий грузинський педагог-новатор, наш сучасник, Ш. Амонашвілі взагалі скасовує оцінки за навчання у балах, а також відстоює недопустимість порівняння між собою тих, хто навчається («він у нас найрозумніший, беріть із нього приклад» і под.).

*Чи знаєте Ви, що ...?* У 60-ті роки в кількох початкових школах України і у початковій школі Ш. О. Амонашвілі в м. Тбілісі було започатковано експеримент безвідміткового

оцінювання, як це здійснюється зараз у сучасних дошкільних закладах. Результати були позитивними за всіма показниками: за рівнем знань, умінь і навичок з усіх предметів, за рівнем вихованості учнів, за рівнем психологічної комфортності дітей, за рівнем взаємовідносин у системі «вчитель—учень», «учень—учень» та «учень—батьки»

Приклади стосуються загальноосвітньої школи, втім основні засади гуманістичного підходу доцільно застосовувати і у вищій школі.

Отже, за гуманістичного підходу, контроль втрачає свій домінуючий вплив на ефективність навчання та виступає скоріше засобом зворотного зв'язку, який призначений перевіряти якість досягнутих цілей. Такий контроль долає суперечність між поведінкою, якої вимагають, і тією, за яку винагороджують, відбувається в умовах повного співробітництва педагога та тих, хто навчається, і забезпечує максимальне зменшення його негативного впливу на останніх.

Останні приклади відображують загальноосвітні тенденції розвитку освіти на початку ХХІ століття, які, зокрема, передбачають і відхід від авторитарної педагогіки та все більше тяжіння до гуманістичних ідеалів. Ці тенденції мають обумовлювати і шляхи реформування національної освіти в Україні.

### ***У яких випадках оцінка може бути виховним інструментом викладача***

Більшість сучасних педагогів не вдаються до покарань або намагаються не зловживати ними. Іноді жарт, іронія, осудливий погляд впливають сильніше, ніж найсуворіші засоби. Проте це не означає, що без них можна обійтися взагалі. Як вважає прихильник потенціуючих (підкріплюючих) форм контролю Б. Ф. Скіннер, разом з позитивними підкріпленнями необхідно використовувати і негативні, які не мають нічого спільного з аверсивним контролем, оскільки дають тому, хто навчається, можливість змінити аверсивну міру впливу на нього, висловивши готовність поводитися необхідним чином [7, с. 327]. Так, якщо ви оцінили роботу студента негативно, бажано супроводити цю оцінку письмовими коментарями, зазначивши конкретні недоліки, усунення яких дозволить виправити її на позитивну. У такому випадку студент буде сприймати вашу оцінку не як спосіб «заборон і по-

карань», а як засіб отримання зворотного зв'язку, що націлює його на бажану поведінку.

Отже, виховний вплив психолого-педагогічної оцінки можна визнати конструктивним для забезпечення ефективності навчального процесу за таких умов:

- оцінка має бути якомога справедливою: завищена оцінка, захвалювання спричиняють зазнайство, самовпевненість, викликають нездорові заздрощі з боку товаришів. Колектив відреагує на таку подію своєрідним ставленням до заохоченого, в якому буде виражено здивування, а то й зневага. Занижена оцінка, у свою чергу, викликає у того, хто навчається, обурення, озлоблення. Тому використовувати оцінку з метою заохочення чи покарання можна, тільки детально проаналізувавши всі можливі наслідки такого вчинку;

- до заохочень і покарань за допомогою оцінки слід вдаватися дуже рідко, оскільки використання оцінки як інструменту виховного впливу зміщує акцент з процесу діяльності на його результат і перетворює оцінку в «ідола», якому студент починає поклонятися;

- оцінювання має бути гуманним, а викладач має володіти основами психологічних знань. Неприпустимо, коли, вдаючись до прямої негативної оцінки, ображають людську гідність того, хто навчається (шляхом порівняння з іншими — «Ось Іванов — це вже інша справа!» — або «перекресленням» особистості в цілому — «Ти — неграмотний, нерозумний тощо»).

*Чи знаєте Ви, що ...? З метою максимального сприяння розвитку студента викладачі одного із ВНЗ Запоріжжя сформулювали і запровадили в практику своєї роботи кілька правил оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається: 1) Оцінку даємо спочатку у формі розгорнутого судження, а потім називаємо її. 2) Оцінюємо не студента, а його діяльність. 3) Учня порівнюємо тільки з ним самим. 4) Оцінюємо результати навчальної діяльності студентів на основі індивідуального та диференційованого підходів. 5) Не допускаємо відсутності оцінки зі сторони викладача («так, сідай...») [15].*

Взагалі, система використання оцінювання з метою бажаного виховного впливу на тих, хто навчається, має бути ретельно продуманою в інструментальному плані. Реалізація всіх функцій контролю можлива лише тоді, коли викладач свідомо і творчо

підходить до використання критеріїв і норм оцінювання студентів, уважно ставиться до кожного з них і виявляє високу принциповість і такт.

---

## 2.2. СТРУКТУРА КОНТРОЛЬНО-ОЦІННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАННІ

---

### ***Які існують основні структурні компоненти навчального контролю***

Як вважає відомий теоретик педагогіки І. Ф. Харламов, контроль у навчальному процесі представлений у вигляді двох компонентів: **контрольно-регулюючого** та **оцінково-результативного** [17]. В. І. Лозова [8] виділяє три компоненти контролю: **перевірка** (виявлення знань, умінь та навичок), **оцінка** (вимірювання знань, умінь і навичок) та **облік** (фіксація результатів вимірювання у вигляді оцінок, балів, рейтингу).

Інший відомий дидакт І. П. Подласий розглядає контроль як родове поняття (по відношенню до таких понять, як «оцінка», «перевірка», «облік» тощо), яке криє в собі *виявлення, вимірювання та оцінювання знань, умінь та навичок тих, хто навчається. Виявлення та вимірювання називається перевіркою.* Вона, як складовий компонент контролю, виконує дидактичні функції забезпечення зворотного зв'язку між учителем та учнями, отримання педагогом об'єктивної інформації про ступінь засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків та прогалин у знаннях [12]. Цей основний компонент контролю знаходить своє відображення в усній народній творчості, зокрема, в анекдотах. Ось один з них:

*Посміхнемося... «Іде екзамен у формі тестових завдань із питаннями, на які треба відповідати «так» або «ні». Один зі студентів підкидає монетку й записує результати. Викладач думає: «Ну, цей першим закінчить». Екзамен закінчився, інші студенти вже написали й пішли, а цей все сидить і монетку підкидає. Викладачу це набридло, він підходить і запитує: «Ну що, відповів на питання?» — «Так». — «А зараз що робиш?» — «Перевіряю».*

Крім **перевірки** контроль містить у собі **оцінювання** (як процес) і **оцінку** (як результат) перевірки. У навчальній документації оцінки фіксуються у вигляді **відміток** (цифр, умовних позначок, кодових сигналів, пам'ятних знаків тощо) [13]. Тому поняття «оцінка» та «відмітка» не слід ототожнювати. Найчастіше під *оцінкою* у вітчизняній освіті розумілася *відмітка* й навпаки. Однак шкала *відміток* є більш жорсткою, формалізованою. Її головне завдання — встановити рівень (ступінь) засвоєння кожним, хто навчається, однакової для усіх державної програми, освітнього стандарту. Вона повинна бути простою у використанні та зрозуміла всім суб'єктам освітнього простору. *Оцінка* ж може бути максимально різноманітною, варіативною залежно від типів і видів освітніх установ, їхньої специфіки й спрямованості, завдань кожного з освітніх рівнів. Головне завдання *оцінки* (і в цьому її основна відмінність від *відмітки*) — визначити характер особистих зусиль студентів; установити глибину й обсяг індивідуальних знань; сприяти коригуванню мотиваційної сфери того, хто навчається. *Оцінка* завжди спрямована «усередину», до особистості студента. *Відмітка* звернена «назовні», у соціум. *Оцінка* емоційна, *відмітка* — підкреслено формалізована.

*Чи знаєте Ви, що ...? Ш. О. Амонашвілі вважає, що «відмітка не має права приписувати собі сутність оцінки, вона є не що інше, як матеріалізований (цифровий, умовний та ін.) вираз результату оцінної діяльності вчителя» [1, с. 367]. Відмітка сама по собі не засвідчує, який вона містить у собі зміст. Будь-яка відмітка є «сугобо конкретним і суб'єктивним фактом» [1, 367]. У відмітці, за словами Ш. О. Амонашвілі, зосереджена авторитарно-імперативна влада педагога, яка так не імпонує психіці того, хто навчається.*

Л. М. Фрідман [16] вважає, що вся контрольно-оцінна діяльність складається із окремих актів контролю і оцінювання. В кожному такому акті завжди є **ціль**, яка збігається з певними завданнями: перевірити, оцінити, діагностувати, стимулювати учнів або коригувати знання та вміння тих, хто навчається, **об'єкт** контролю і оцінювання та **еталон**, з яким порівнюється об'єкт. Отже контроль і є процесом **порівняння**, встановлення спільного чи відмінного між об'єктом та еталоном. Результати цього порівняння *оцінюються*, для чого обирається **критерій** (або критерії). Результат оцінювання формулюється або у формі розгорнутої *оцінки* (характеристики), або у формі умовного знаку (*відмітки*).

### **3 яких етапів складається контрольно-оцінна діяльність**

Ми з'ясували, що основним призначенням контрольно-оцінної діяльності є перевірка досягнення поставлених навчальних цілей шляхом порівняння навчальних результатів з еталоном, а також коригування всіх компонентів навчальної діяльності. Тому в процесі контролю доцільно виділити такі етапи: **стандартизація** цілей (встановлення норм, еталонів, моделей об'єктів, що перевіряються); **вимірювання** фактичного стану об'єкта (потребує використання певних технологій, методів); **порівняння** стандарту та реального стану об'єкта; **оцінювання** — інтерпретація результатів порівняння та встановлення ступеня відповідності фактичного стану об'єкта і стандарту; **відмітка** — формалізація результатів порівняння фактичного стану об'єкта та стандарту, вираження результатів у певних шкалах, балах; **корекція** — зміна навчальних цілей, способів навчальної роботи, технології контролю відповідно до отриманих результатів (заповнення прогалін у здобутих знаннях, виправлення помилок тощо).

На кожному з цих етапів контрольно-оцінної діяльності з боку викладача може проявлятися таке негативне явище, як **педагогічний суб'єктивізм**, сутність якого полягає в тому, що викладач у процесі реалізації контрольно-оцінної діяльності керується лише своїми поглядами та уподобаннями. Інколи ці погляди настільки викривлено відображують дійсний стан речей, що контроль перетворюється на спосіб зведення рахунків зі студентом, справляє психотравмувальний вплив на тих, хто навчається, знижує ефективність засвоєння ними навчального матеріалу та взагалі гальмує процес навчання. У цьому контексті актуальною стає проблема усвідомлення випадків прояву педагогічного суб'єктивізму на всіх етапах контрольно-оцінної діяльності з метою попередження та усунення психотравмувального впливу на студентів його наслідків.

---

## **2.3. ВИДИ, ФОРМИ І МЕТОДИ КОНТРОЛЮ**

---

### ***Які існують види контролю навчання***

Система контролю й оцінки в навчальному процесі містить **зовнішній** контроль (оцінка педагогом навчальної діяльності і її результатів) та **внутрішній** контроль (оцінка студентами своєї

роботи). **Внутрішній** контроль можна поділити на **самоконтроль** і **самооцінку** студентом своєї діяльності та **взаємоконтроль** тих, хто навчається, який може здійснюватися членами як усього студентського колективу, так і спеціально відібраної групи студентів-експертів. Своєю чергою, **зовнішній** контроль також може бути проведений як педагогами, які викладають певну дисципліну, так і незалежними педагогами-експертами (наприклад, державні екзамени, незалежне тестування тощо).

Кожен із зазначених видів контролю й оцінки має свою мету та виконує певні функції. При авторитарному підході до навчання найбільш значущими за стимулюючим впливом визнаються різні види **зовнішнього** контролю. У контексті гуманістичної парадигми особливо важливого значення набуває **внутрішній** контроль. Враховуючи те, що в практиці викладання в економічних ВНЗ поки що домінує перший підхід, розглянемо докладніше **зовнішній** контроль.

Поділ зовнішнього контролю на **види** залежить від критерію, який покладено в основу їх класифікації: *суб'єкт, об'єкт, маси-таб, частотність, місце* контролю тощо. Не зупиняючись на всіх існуючих класифікаціях, розглянемо ту із них, яка відображає послідовність отримання зворотного зв'язку про результати навчальної діяльності. *За місцем контролю* в процесі навчання традиційно виокремлюють такі види контролю: **попередній** (стартовий), **поточний** та **підсумковий**.

Як вважає І. П. Подласий, [12], діагностувати, контролювати, перевіряти й оцінювати знання, уміння студентів необхідно в тій логічній послідовності, в якій проводиться їх навчання. Враховуючи цю думку, розглянемо особливості використання зазначених вище видів контролю на початку, упродовж та наприкінці навчання.

1. **Попередній** контроль (**кваліфікаційне оцінювання** на початку навчання). Першою ланкою в системі перевірки слід вважати попереднє виявлення рівня знань тих, хто навчається. Як правило, воно здійснюється на початку навчального року, щоб визначити знання студентами найважливіших (вузлових) елементів курсу. На цьому етапі викладач має з'ясувати, чи є у студентів уміння та навички, потрібні для навчання, а також, чи досягли вони запланованих навчальних результатів. Відповідь на перше запитання часто отримують із попередніх **тестів на готовність** [4, с. 14]. За їх допомогою перевіряють готовність студентів до навчання. Наприклад, на початку курсу з вищої математики можна запропонувати тест на перевірку навичок обчислення або на

початку курсу з німецької мови — тест з англійської граматики. Студентам, яким бракує попередніх навичок, можна запропонувати або додаткові заняття, або зарахувати їх у спеціальну групу із заниженими попередніми вимогами.

Відповідь на запитання, чи досягли студенти запланованих навчальних результатів, дає попередній **кваліфікаційний** тест, який відображає рівень запланованих навчальних результатів. Так, на початку курсу з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (2-й курс) можна запропонувати тест на перевірку знань базових понять з педагогіки та психології, які складають основу запропонованого курсу. В результаті, можливо, доведеться порадити менш успішним студентам повторити окремі розділи з дисципліни «Педагогіка та психологія», яка вивчалась на першому курсі, а більш успішним — виконати завдання до окремих розділів нового курсу на більш високому, творчому рівні або розподілити їх у міні-групи вищого рівня.

Для того, щоб попереднє оцінювання було максимально дієвим, використання його результатів слід передбачити ще на етапі планування навчального процесу.

2. **Поточний контроль (формаційне та діагностичне оцінювання упродовж навчання).** Поточна перевірка навчальних досягнень студентів є необхідним елементом навчального процесу, проводиться на кожному занятті, дає можливість отримати оперативну інформацію, знання якої допомагає викладачу визначати свої подальші дії та планувати наступну діяльність. Сьогодні у ВНЗ цей вид зовнішнього контролю вважається найефективнішим.

*За нашими дослідженнями... З метою визначення впливу поточного оцінювання на ефективність навчання членами творчої групи кафедри педагогіки та психології КНЕУ було проведено опитування викладачів економічного університету, більшість з яких (74%) зазначили, що отримання студентами зворотного зв'язку про їх поточну успішність підвищує ефективність їх навчання. (Відповідно, 19% вважають, що поточне оцінювання не впливає на процес навчання, а 7 % впевнені, що цей вид контролю знижує його ефективність)*

Форми та об'єкти такого контролю залежать від специфіки предмету. Традиційно на цьому етапі використовують тести, експрес-контроль, письмові контрольні роботи, усне контрольне опитування тощо. Поряд із традиційними формами поточного

контролю набули широкого використання **формаційні** тести, мета яких — виявити, як студенти засвоюють навчальний матеріал, їхні успіхи та невдачі для того, щоб можна було внести корективи до викладання та навчання [4, с. 16]. Якщо більшість студентів не можуть виконати певні завдання, матеріал зазвичай викладають для групи повторно. Якщо меншість студентів зазнають невдач, кожному з них пропонують альтернативні методи вивчення матеріалу (наприклад, задають прочитати розділи в іншій книжці, використовують додаткові дистанційні курси тощо). Отже, **формаційні** тести використовують для відстеження прогресу студентів упродовж навчання з метою надання коригувальних вказівок для поліпшення навчання.

Якщо студенти мають постійні проблеми з вивченням, які неможливо усунути тільки за допомогою коригувальних вказівок формаційного оцінювання, доречним буде використання **діагностичного** оцінювання, яке виявляє першопричини помилок студентів. Воно здійснюється зазвичай за допомогою використання діагностичних тестів, які містять велику кількість тестових завдань, незначні варіації яких у межах певної галузі знань дозволяють виявити причину конкретних помилок вивчення.

Отже, якщо **формаційне** оцінювання встановлює, чи досягли студенти запланованих навчальних результатів, то **діагностичне** дає можливість виявити причини помилок студентів з метою виправлення їх за допомогою відповідних заходів.

**3. Підсумковий контроль.** Це оцінювання успішності студентів наприкінці навчання з метою засвідчення рівня засвоєння матеріалу та виставлення відповідних балів. Він має за мету дати об'єктивну інформацію про навчальні успіхи студента як за семестр, так і за навчальний рік. Такий контроль є комплексним за змістом: у процесі його оцінюються знання, вміння та навички тих, хто навчається. Він передбачає також отримання студентами певного зворотного зв'язку для оцінювання ефективності навчання. В підсумковому контролі враховуються всі аспекти навчальної діяльності студентів, у ньому викладача цікавлять не окремі деталі, факти чи явища, а система знань, взаємозв'язок ідей, понять, їх цілісність [9]. Як правило, підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на певному освітньо-кваліфікаційному рівні або на його окремих завершених етапах у формах *семестрового екзамену* та *державної атестації*. Традиційно екзамени складаються за білетами, затвердженими кафедрою і переважно проводяться в письмовій формі. Однак існують й інші різновиди екзаменів (екзамен-бесіда, екзамен з

«відкритим підручником», практичний екзамен, екзамен-автомат тощо), про які більш докладно піде мова у наступних розділах.

*Посміхнемося:* 1. На екзамені професор обурюється:

— Чи можна так нічого не знати?!

— Пробачте, професор, я думав, що екзамен завтра!

2. Професор, можна я буду відповідати без підготовки?

— Дозвольте, шановний, адже ви вже більше двадцяти хвилин готуетесь!

— Так, але я все одно так нічого й не згадав.

### ***У яких формах реалізуються види контролю у вищій школі***

Зазначені вище види контролю реалізуються на заняттях у певних **формах** (лат. forma — зовнішній вигляд). Традиційно виділяються *письмові* та *усні* форми перевірки. Основними формами *письмової* перевірки знань у вищій школі є *контрольні* та *самостійні* письмові роботи. *Усне* експрес-опитування студентів відрізняється від *письмової* перевірки своєю оперативністю. Воно дає змогу швидко перевірити й оцінити знання студентів, внести корективи у розуміння студентами матеріалу, актуалізувати знання, необхідні для подальшого вивчення. Як *письмова*, так і *усна* перевірки можуть відбуватися у *фронтальній* та *індивідуальній* формах.

*Фронтальна* форма — одна з основних організаційних форм зовнішнього контролю при навчанні. Вона дозволяє дотримуватися головних правил контролю — регулярність і максимальне охоплення студентів за одиницю часу. Для того, щоб органічно включити *фронтальний* контроль у практичне заняття і обмежити час на його проведення, рекомендується використовувати експрес-контроль, розрахований на 5—7 хвилин. Якщо при *письмовому фронтальному* контролі викладач може оцінити роботи в позааудиторний час, то як варто оцінювати роботу студентів при *усному фронтальному* контролі? Звернений водночас до всієї студентської групи, він припускає тільки коротку, часто фрагментарну відповідь кожного окремого студента, не завжди достатню для одержання оцінки у вигляді бала. Більш доцільним тому є нарахування певних «бонусів». Викладач повідомляє студентам, що певна сума «бонусів», отриманих на двох-трьох заняттях при *фронтальній* роботі, надає право на бал. Специфіка *фронтально-*

го контролю полягає в тім, що він тримає в напрузі весь колектив, студенти знають, що в будь-яку секунду вони можуть бути опитаними, їхня увага зосереджена, думки сконцентровані навколо тієї роботи, що ведеться. Тому фронтальне опитування вважалось більш досконалою формою зовнішнього контролю при авторитарному підході до процесу навчання. В контексті ж гуманістичної парадигми найбільш значущими за своїм стимулюючим впливом стають *індивідуальні* форми контролю, які враховують індивідуальні відмінності студентів, рівень розвитку їх здібностей до навчання.

Разом з *індивідуальною* формою зараз широко використовується і *парна* форма, яка передбачає роботу в діалоговому режимі. Однак найбільш ефективною на сучасний момент вважається *комбінована* форма опитування, яка передбачає реалізацію в межах одного заняття всіх зазначених вище форм. Усі названі вище види контролю знань студентів є відносно самостійними, хоч і тісно взаємозв'язані. Добре відома так звана штурмівщина студентів під час семестрових екзаменів значною мірою визначається недооцінкою з боку певної частини викладачів поточної перевірки успішності навчання, наслідком чого стає ослаблення систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру. Така ситуація призводить до курйозів, які широко відображені в усній народній творчості ще з радянських часів, зокрема анекдотах.

*Посміхнемося:* Проводиться опитування серед студентів різних країн. Хто за скільки може вивчити японську мову? Першого запитали американця. Той на комп'ютері покладав і говорить:

— Один рік і вісім місяців.

Запитали француза, той збігав у бібліотеку, переглянув там каталоги й пообіцяв вивчити за рік.

Наступним в списку йшов наш студент. Знайшли його в курилці, задали своє питання. Студент:

— А методичка є?

Дали йому методичку, він її в момент перегортав:

— Зараз допалю, піду здавати.

### **Чим форми контролю відрізняються від його методів**

Форми і методи — це способи упорядкування навчальної діяльності, що стосуються відповідно її внутрішньої і зовнішньої сторін. У цьому контексті метод навчання пов'язаний із засобами, а

форма — із умовами діяльності (кількістю суб`єктів навчання, часом і місцем її здійснення).

Отже, якщо під **формами** контролю ми будемо розуміти «способи організації зовнішніх умов контролю», тоді «способами організації змісту контролю» будуть **методи** контролю [14]. Під **методами** контролю навчальних досягнень тих, хто навчається, будемо розуміти способи, за допомогою яких визначається результативність їх навчально-пізнавальної діяльності. У педагогічній практиці використовуються методи *усного* (співбесіда, опитування, доповідь тощо), *письмового* (диктант, переказ, твір, вправа, реферат, контрольна робота, тестові завдання тощо), *практичного* (продукти діяльності: малюнок, макет, результати дослідження, експерименту тощо) контролю та самоконтролю. До *методів* зовнішнього контролю також належать: *спостереження, дебрифінг, експертиза, анкетування, інтерв'ю, діагностика, рейтинг* тощо. Про ці та інші методи контролю докладніше ви дізнаєтесь у наступних розділах даного видання.

Поєднання різних методів контролю називається *комбінованим контролем*. Найбільш ефективним за своїм стимулюючим впливом на студентів можна вважати комплексне використання методів усного і письмового контролю. Під час усного опитування контролюються не тільки знання, але й тренується і усне мовлення, розвиваються навички спілкування. Письмові роботи дозволяють документально встановити рівень знань студентів, однак вимагають від викладачів значних витрат сил та часу.

Взагалі, за сучасних умов перевагу віддають урізноманітненню контролю, тобто використанню і комбінуванню різних його видів, форм та методів. Однак деяким із них можна надати особливу перевагу.

*Чи знаєте ви, що ...?* За інформацією соціологічної служби м. Києва (2007 р.) більшість студентів (66,7 % респондентів) віддають перевагу такій *формі* контролю, як тестування, а серед *видів* контролю студенти обирають відповідно: поточне оцінювання — 46,8 %, екзамен — 32,3 %, залік — 20,9 % респондентів.

Як ми вже зазначали вище, одним із основних недоліків існуючої системи контролю є те, що він охоплює переважно *зовнішній* контроль. У контексті тих трансформацій, які відбуваються

зараз в сучасній системі освіти, необхідно розвивати різномантні форми внутрішнього контролю, а зокрема найгуманнішу, за думкою відомого теоретика педагогіки В. С. Аванесова, форму контролю знань, — самоконтроль.

---

## 2.4. ПОНЯТТЯ ПРО ОЦІНЮВАННЯ, ОЦІНКА ТА ВІДМІТКА, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

---

### ***Що таке «педагогічне оцінювання»***

Під педагогічним оцінюванням розуміють процес зіставлення ходу і результату діяльності із наміченим еталоном для:

- а) встановлення рівня просування навчуваного у навчанні;
- б) визначення і прийняття завдань для подальшого просування.

Педагогічне оцінювання стає стимулом для того, хто навчається, оскільки підсилює, конкретизує мотиви його навчально-пізнавальної діяльності, сповнює його віри у свої сили і надії на успіх. Таке оцінювання буває *зовнішнім*, коли його здійснює викладач або інші студенти, і *внутрішнім*, коли його дає собі сам студент. Оцінювально-контролюючі операції здійснюються на основі еталону. *Еталон* — це зразок процесу навчально-пізнавальної діяльності, її ступенів і результату. Еталони спершу задаються і формуються за рахунок зовнішніх впливів, надалі виступають у вигляді знань, досвіду, умінь, стають тим самим основою внутрішньої оцінки. Еталон має відповідати таким вимогам: бути зрозумілим, точним і вирізнятися повнотою.

### ***Які умови забезпечують об'єктивність оцінювання***

Оцінювання студента викладачем не відразу наповнюється для студента змістовим сенсом. Для того, щоб це сталося, необхідні такі *умови*:

- 1) еталон, котрим оперує викладач у своїй оцінювальній діяльності стосовно студента, має бути зрозумілим самому студенту; важливо, щоб уявлення викладача і студента про оцінюваний об'єкт співпадали;

- 2) довіра студента до викладача та його оцінок.

## **Як співвідносяться зовнішня і внутрішня оцінка студентів**

Існують різні способи організації *зовнішньої* оцінки (колективна оцінка, взаємооцінка студентів тощо), що ґрунтуються на довірі до студента, повазі до його особистості, вірі у його сили, формують у ньому серйозне, зацікавлене ставлення до критики, зміцнюють почуття власної значущості у колективі, відчуття піклування про нього товаришів, викладачів. При формуванні *внутрішньої змістової самооцінки* студентом своєї навчальної діяльності особливого значення набуває розкриття студенту смислу, мети навчання, освіти. Річ у тім, що студент, як правило, орієнтується на зовнішні, а не на внутрішні сторони життя. Суть же навчання — перетворення особистості того, хто навчається шляхом засвоєння і привласнення ним знань, умінь та навичок, способів мислення і діяльності, запуск внутрішніх умов, власної мотивації студентів до успіхів у навчанні, а не до отримання лише позитивної оцінки.

При оцінюванні викладач виражає своє ставлення до виконаних студентом завдань у вигляді оцінювальних (оцінних) суджень: «Чудово!», «Молодець!», «Плагіат», «Неправильно» і т. ін. При усному оцінюванні ці судження урізноманітнюються, стають більш розгорнутими, емоційнішими. До них додається інформація із невербальних (не мовленнєвих) засобів спілкування — інтонація, міміка, жестикуляція, пантоміміка, зменшення чи збільшення дистанції при спілкуванні тощо, що сукупно надає набагато більше інформації студентові про ставлення викладача до його успіхів чи неуспіхів. Саме оцінні судження здатні найсильніше впливати на самооцінку студента, спонукаючи його до успіху чи прирікаючи на невдачу. Особливо обережно слід вдаватися до узагальнюючих негативних суджень в оцінюванні будь-якої діяльності інших, а тим більше навчальної діяльності студентів. Точніше — узагальнюючих негативних оцінних суджень типу: «Сьогодні, як завжди, повна невдача...» «Як завжди...», навіть, якщо це об'єктивне оцінювання ситуації, краще випустити.

## **Як співвідносяться між собою критерії і норми оцінювання**

При розгляді даних понять слід орієнтуватися на еталон, з яким порівнюється, звіряється об'єкт, тобто ідеальний результат, що демонструє студент, критерії оцінювання, тобто параметри еталона або ідеального результату навчання (вміння студентів),

правильність (відсутність помилок), якість, швидкість, своєчасність виконання тощо [16].

До критеріїв оцінювання відносять:

— обсяг (повноту знань), що визначається кількістю усіх елементів необхідних знань про об'єкт, що вивчається, які передбачає навчальна програма;

— міцність знань, тобто збереження в пам'яті вивченого матеріалу (повнота матеріалу, тривалість його зберігання, готовність до відтворення — швидкість і легкість відтворення);

— глибину знань, що характеризується кількістю засвоєних суттєвих зв'язків і відношень у знаннях;

— оперативність знань, тобто уміння того, хто навчається, використовувати знання у типових умовах, які передбачають часові обмеження виконання завдань;

— гнучкість знань, тобто уміння викласти знання у різних формах — усній, письмовій, графічній тощо.

Відповідно до критеріїв оцінювання встановлюються *норми оцінювання* — значення критеріїв, розподілені за певними рівнями, наприклад, «відмінно» — цілком правильно, якісно, своєчасно; «добре» — цілком правильно, але менш якісно і несвоєчасно; «задовільно» — існування кількох помилок; «незадовільно» — існування ще більшої кількості помилок. Рівнів може бути різна кількість залежно від системи оцінювання — бального діапазону оцінок.

Приєднання України до країн — учасниць Болонського процесу надає широкі можливості для вищих навчальних закладів, що беруть участь у експерименті з впровадження Болонської системи у навчальний процес і відповідно, розробки співвідношення критеріїв і норм оцінювання.



## Підсумки до теми

Підведемо загальні підсумки до теми. Контрольно-оцінна діяльність у навчанні слугує, насамперед, перевірці поставлених навчальних цілей, однак не обмежується лише цим завданням; контроль забезпечує мотивацію навчальної діяльності студентів, розвиває і виховує їх, дозволяє скоригувати навчально-виховний процес у разі потреби тощо.

Завдання контролю досить розбіжні за умов прихильності викладачів до певної освітньої парадигми: прихильники авторитарного підходу бачать контроль переважно карально-заохочуваль-

ним інструментом, гуманісти — засобом зворотного зв'язку зі студентами з приводу результатів навчання.

Контроль у навчальному процесі є складною контрольно-оцінною діяльністю, що характеризується рядом послідовних етапів, реалізується у різних видах, формах і методах.



## Навчальні завдання

1. Як відомо, одним з перших до психологічної проблематики шкільної оцінки звернувся Б. Г. Ананьєв. Він визначив дві основні її функції: орієнтаційну та стимулювальну. Охарактеризуйте їх. Які ще функції контролю та оцінювання можна вважати найважливішими?

2. Напишіть, яка функція оцінки може гальмувати процес навчання. Визначите, за яких умов можна послабити її психотравмувальний вплив на учнів.

3. Наведіть історичні факти, які відображають ставлення до контрольно-оцінної діяльності представників «авторитарної педагогіки» та «педагогіки співробітництва».

4. Складіть порівняльну таблицю структурних компонентів контролю, враховуючи підходи різних вчених до вирішення цієї проблеми.

5. Порівняйте форми, види та методи контролю. Визначте спільне та відмінне між ними.

6. Доповніть список умов об'єктивності оцінювання власними пропозиціями.



## Рекомендована література

1. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. — М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1996. — С. 367.

2. *Булах І.* Методи контролю та оцінювання рівня знань / Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України. — К.: Видавничий дім «KM Academia», 1997. — С. 169—185.

3. *Георгиева Т. С.* Высшая школа США на современном этапе. — М., 1989. — С. 84.

4. *Грондунд, Норман Е.* Оцінювання студентської успішності: Практик. Посіб. — К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — С. 14.

5. *Ефремова Н. Ф.* Современные тестовые технологии в образовании: Учеб. пособие. — М.: Логос, 2003. — 180 с.
6. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. — М., 1978. — 257 с.
7. *Левківський М. В.* Історія педагогіки: Підручник. — К.: Центр навч. літ-ри, 2003.
8. *Лозова В. І., Москаленко П. І., Троцько Т. В.* Розділ «Дидактика»: Навчально-методичний посібник. — К.: ІСДОУ, 1993. — 140 с.
9. *Малафійк І. В.* Дидактика: Навч. посібник. — К.: Кондор, 2005. — С. 241.
10. *Михайлычев Е. А., Карпова Г. Ф., Леонова Е. Е.* Педагогическая диагностика: история, теория, современность. — Ростов н/Д., 2002. — 240 с.
11. *Паращенко Л. І.* Тестові технології у навчальному закладі: Метод. посібник / Л. І. Паращенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська; Наук. ред. О. І. Ляшенко — К.: [ТОВ «Майстерня книги»], 2006. — 217 с.
12. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс. — В 2кн. Кн.1 — М., 1999. — С. 547.
13. *Подласый И. П.* Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. — М.: Просвещение: Гуман. Изд. Центр. ВЛАДОС, 1996. — С. 401.
14. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2008. — С. 707—708.
15. Система оцінювання і самооцінювання досягнень учнів / Упоряд. Ж. Сташко. — К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галичина, 2006. — С. 107—110.
16. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. — С. 193.
17. *Харламов И. Ф.* Педагогика. — М., 1999. — Гл. VIII. — С. 216.
18. *Чельшкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — С. 32.

## Тема 3

---

### ПСИХОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ В НАВЧАННІ

*У цьому розділі ви дізнаєтесь про те, які існують види оцінок, системи оцінювання та способи оцінної стимуляції; дізнаєтесь про суб'єктивні помилки в оцінюванні та шляхи їх запобігання; з'ясуєте, чим «педагогічний суб'єктивізм» відрізня-*

ється від «суб'єктивності педагогічної оцінки», а також отримує конкретні рекомендації, як запобігти конфліктного результату при оцінюванні.

*«Найголовніше заохочення  
і найсильніше (та не завжди дійове)  
покарання в педагогічній практиці  
— оцінка. Це найгостріший інструмент,  
використання якого потребує  
величезного вміння і культури»*

В. О. Сухомлинський

---

### **3.1. ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ СОЦІАЛЬНОЇ ОЦІНКИ**

---

#### ***Чому підміна оцінки як результату навчання на оцінку як мету навчання спричиняє відхилення у діяльності***

Педагогічна оцінка виступає однією з форм загальної соціальної оцінки. Відтак загальнопсихологічний аспект полягає у розкритті сутності оцінки, її ролі у психорегуляції діяльності. Він представлений у роботах таких відомих психологів, як В. М. М'ясіщев і С. Л. Рубінштейн.

В. М. М'ясіщев розглядав оцінку у зв'язку з вивченням психології відношень. Оцінні судження, виокремлювані В. М. М'ясіщевим як вид відношень людини до об'єктивної дійсності, невід'ємні, на його думку, від морального формування особистості. Вони виникають при зіставленні людиною своїх дій і вчинків з усвідомлюваними нею етичними, естетичними, юридичними критеріями вчинків і переживань.

С. Л. Рубінштейн відносив до оцінки зумовлену суспільними нормами самооцінку і оцінку з боку значущих оточуючих, розглядаючи оцінку як засіб соціального впливу на діяльність особистості. Вплив оцінки на діяльність людини багато в чому залежить від ставлення останньої до виконуваної нею діяльності.

*Давайте поміркуємо...?* Навряд чи виглядає парадоксом таке явище. Визнання успіхів викладача у вигляді грамот, подяк є різновидом соціальної оцінки його діяльності. Але чому?

більшим стимулом до досягнення успіхів для викладача можуть виступати схвальні відгуки, ставлення, оцінні судження саме тих колег, які на думку викладача є найбільш компетентними і значущими особисто для нього особами.

Як підкреслював С. Л. Рубінштейн, здійснювана на основі результатів діяльності оцінка має бути її результатом, а не метою. Перетворення оцінки у мету суб'єкта і формування настановлення (установки) на оцінку як мотив призводить до відхилень у діяльності. Сприйняття оцінки і ставлення до неї може бути різним залежно від того, спрямована вона на результат дії чи на особистість, від значення у житті людини тих проявів її особистості, які оцінюються.

У цілому оцінку розглядають як:

- 1) структурний компонент саморегуляції діяльності, який є складним, суб'єктивним утворенням;
- 2) операції оцінки в ході діяльності;
- 3) самостійну діяльність оцінювання.

### ***Як пов'язані особистісна саморегуляція того, хто навчається і оцінка його діяльності педагогом***

Необхідно звернути увагу на те, що особистісна саморегуляція і саморегуляція діяльності невід'ємні і взаємодоповнюють одна одну в реальній життєдіяльності людини. Оцінка педагогом, викладачем результатів навчальної діяльності визначає діяльнісну саморегуляцію, і, оскільки ці види саморегуляції взаємопов'язані, то неприпустимо у процесі навчання впливати лише на одну із них.

Можна стверджувати, що оцінювання — психічний процес відображення об'єкт-об'єктних, суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних відношень (стосунків), який реалізується у ході довільного і недовільного порівняння предмета оцінки і оцінного обґрунтування.

### ***Які елементи включає акт оцінювання***

Одиницею процесу оцінювання виступає акт оцінки, який включає 4 елементи: 1) об'єкт оцінки, 2) оцінне обґрунтування, 3) процес порівняння дії чи вчинку із критеріями, еталонами; 4) оцінка результату дії чи вчинку.

Отже, будь-яке оцінювання, у тому числі контрольно-оцінна діяльність викладача, виступає формою соціальної оцінки і включає зазначені елементи.

---

## 3.2. СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ТА ВИДИ ОЦІНОК

---

### *Які існують підходи до визначення процесу оцінювання*

Часто «оцінка» та «відмітка» вживаються як рівнозначні поняття. Однак, як ми вже зазначали вище, їх не можна ототожнювати. Ш. О. Амонашвілі вважав, що уподібнення понять «оцінка» і «відмітка» рівносильне ототожненню процесу розв'язання задачі з його результатом. Поняття «оцінки» більш широке, ніж поняття «відмітки», як кількісне відображення оцінки. «Оцінка» не завжди знаходить своє відбиття у відмітці. Так, вона може виявитися у похвалі словом, жестом, міміці, короткому судженні, догані, оцінюваному вислові. Різниця між «відміткою» та «оцінкою» також знаходить свій прояв у встановленні етапів контролю, про які ми вже згадували вище.

Оцінювання може здійснюватися щонайменш двома шляхами: 1) у балах, за шкалами (тобто у вигляді відмітки); 2) засобами вербальної та невербальної комунікації (слово, жест, міміка, коротке судження, вислів (подяка, догана) тощо. Крім того, оцінювання може розглядатися як процес, який дає інформацію про ступінь співпадання отриманих результатів з еталоном (**процес вимірювання, діагностики** стану об'єкта, що вимірюється), і як фактор, який спричиняє психолого-педагогічний вплив на тих, хто навчається (педагогічна оцінка — одна з **форм соціальної оцінки**).

Розглянемо спочатку перший із вищезазначених підходів.

### *Як формувалася бальна система оцінювання*

Кількісна система оцінювання існувала не завжди. Вона з'явилася наприкінці XVI — на початку XVII століть і спочатку була апробована у школах. Як вважає професор М. Богуславський, перші спроби ввести якісь кількісні характеристики (бали, відмітки) разом з їхніми якісними описами для визначення порівняльних успіхів учнів носили гуманістичну спрямованість. Передбачалося замінити оцінками фізичні покарання, що широко тоді застосову-

валися в школах, у тому числі й у навчальних закладах України XVI—XVIII століть — братських школах [2].

Протягом довгого періоду йшли гострі дискусії навколо бальної системи. Деякі прихильники відзначали, що бали дозволяють педагогу швидко й легко оцінити навчальні досягнення тих, хто навчається; дають можливість стежити за їхніми успіхами; це проста й зручна форма повідомлення батьків про успіхи їхніх дітей; на підставі балів керівництво може судити про успішність учнів у того або іншого вчителя.

Однак набагато більше було жагучих супротивників бальної системи. Проти неї виступали всі відомі педагоги-гуманісти. Їх кредо було виражено відомим педагогом XIX століття С. Миропольським: «Смерть балам загрожує неминуче; не нині, так завтра, але дні їх полічені». Зверталася увага на те, що оцінки найчастіше суб'єктивні, їх виставляють не за знання, а за поведінку, гонити за оцінками негативно позначається на моральному й фізичному здоров'ї учнів і навіть призводить до самогубств гімназистів. На противагу пропонувалося замінити бали відгуками викладачів за кожну чверть або рік, увести залікову систему «задовільно—незадовільно» і т. д.

У проєкті реформи середньої школи, запропонованої міністром народної освіти П. Н. Ігнат'євим в 1916 році, передбачалося замінити цифрові бали частими оповіщеннями батьків про випадки неуспішності їхніх дітей. Також визнавалося педагогічно доцільним скасувати перевідні й випускні экзамени, нагороди й медалі. Хоча в тих складних умовах передреволюційної Росії дане положення й не було здійснено, воно було реалізовано вже в травні 1918 року. Народний комісаріат освіти постановою «Про скасування оцінок», підписаного А. В. Луначарським, заборонив «застосування бальної системи для оцінки знань і поведінки учнів у всіх без винятку випадках шкільної практики». Переведення із класу в клас і випускне свідчення здійснювалися на підставі «успіхів учнів за відгуками педагогічної ради про виконання навчальної роботи».

Проводилися й перші цікаві експерименти з безоцінкового навчання, наприклад, у гімназії, керівником якої був відомий грузинський педагог і психолог Д. М. Узнадзе. Водночас правомірно зверталася увага на те, що корінь проблеми — не в балах, а в цілому в безсердечній системі навчання, жорстокості вчителя-формаліста.

Після введення постанови у радянській школі замість оцінок зараховувалися розгорнуті характеристики вчителів, а також

продемонстровані учнями досягнення у творчості, суспільно корисній діяльності. Застосовувалися такі методичні системи, як Дальтон-план і метод проєктів. Утім, у масовій практиці вчителі потай ставили оцінки, тому що без них було важко реально керувати навчальним процесом.

У вересні 1935 року спільною постановою СНК СРСР і ЦК ВКП(б) була відновлена диференційована п'ятибальна система оцінки знань. Спочатку у вигляді словесної оцінки («відмінно», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано»), а із січня 1944 року постановою СНК РСФСР у формі цифр. Вказувалося, що це здійснюється «з метою більш чіткої й точної оцінки успішності й поведінки учнів, підвищення вимогливості до якості знань».

### **Які існують системи оцінювання та види оцінкових шкал**

Система оцінки балами знань тих, хто навчається, веде свій початок від ієзуїтських шкіл XVI—XVII століть. Перша система відміток виникла в Німеччині. Вона складалася із *трьох балів*, кожний з яких позначав розряд. Усі учні розподілялися за розрядами, що позначався цифрами. За цими розрядами учні й поділились на кращих, середніх і гірших. Спочатку одиниця мала значення вищої оцінки. Згодом середній розряд, до якого належала найбільша кількість учнів, розділили на класи. Так сформувалася п'ятибальна шкала, за допомогою якої стали намагатися оцінити рівень навчальних досягнень тих, хто навчається. «Одиниця» — вищий показник досягнутих успіхів, а відповідно «п'ятірка» — один з нижчих. Перехід з одного розряду в інший знаменував отримання учнями цілого ряду переваг і привілеїв.

*Чи знаєте Ви, що ...?* У Росії склалася шкала оцінок, протилежна німецькій. В історії російської освіти найбільш давньою є система словесних оцінок. Однак поступово вони замінюється цифровою системою. Російська школа пережила 3-, 5-, 8-, 10-, 12-бальну систему оцінки знань. З них прижилася 5-бальна, котра й була в 1837 році офіційно встановлена Міністерством народної освіти: «1» — слабкі успіхи; «2» — посередні; «3» — достатні; «4» — гарні; «5» — відмінні. У Франції сьогодні вчать за 20-бальною системою. Причому вищим пі-

лотажем вважається заробити 14—16 балів, а ті, хто одержує 10—14, можуть сміливо називатися «хорошистами». Школярі Латвії можуть самі вибирати собі навчальні курси. Успіхи за кожним курсом оцінюються на письмовому або усному заліку за 10-бальною шкалою. У школах США поширена система тестування, що оцінюється дуже строго й однозначно: відповідь на 20 питань із 100, одержуєш рівно 30 балів і ні на бал, ні на півбала вище. В аркуші успішності, що одержують батьки, є графа «Коментарі», де вчитель може дати свою суб'єктивну оцінку роботі учня. Замість оцінок у Штатах використовуються букви (А, В, С), причому найвища — А.

У 1960-і — 1990-і роки на території колишнього Радянського Союзу склалися три основні підходи до модернізації й гуманізації бальної оцінки, яка використовувалася в рамках традиційної системи:

А) **Пролонговане оцінювання**, коли за окремі невеликі відповіді, доповнення, самостійні роботи, кожна з яких не «тягла» на цілий бал, виставлялася певна кількість плюсів (як правило, від одного до трьох). У результаті включався механізм своєрідного накопичення, що не виходив за рамки традиційної п'ятибальної шкали.

Б). У 1990-і роки поступово визріває перехід від п'ятибальної до більш багатобальної системи (від 100 до 1000), згодом названа **модульно-рейтинговою**, коли кожне завдання залежно від складності, нестандартності, креативності оцінюється за відповідною шкалою.

В) Поширеним є використання різних методик оцінювання пізнавальної діяльності **за кінцевими результатами**. Однією з таких форм є здача старшокласниками наприкінці півріччя всього засвоєного матеріалу в ході залікового тижня й відповідно одержання заліку або незаліку. Перевага даного підходу в його аналогічності вузівській системі навчання, у яку має перейти більшість старшокласників [2].

Як вже зазначалося вище, усяка оцінка припускає насамперед діагностику стану об'єкта, що оцінюється. Будь-яка оцінка пов'язана зі зміною певних параметрів. У широкому сенсі вимір — пошук упорядкованої класифікації. До сьогодення розроблено кілька методів виміру: шкалювання, метод експертних оцінок, тестування, контент-аналіз.

Зупинимося спочатку на шкалюванні. Розрізняють кілька видів оцінних шкал: кількісна та порядкова, які надалі поділяються на підвиди (абсолютна, відносна, рангова, дескриптивна тощо) [3] — рис. 3.1.

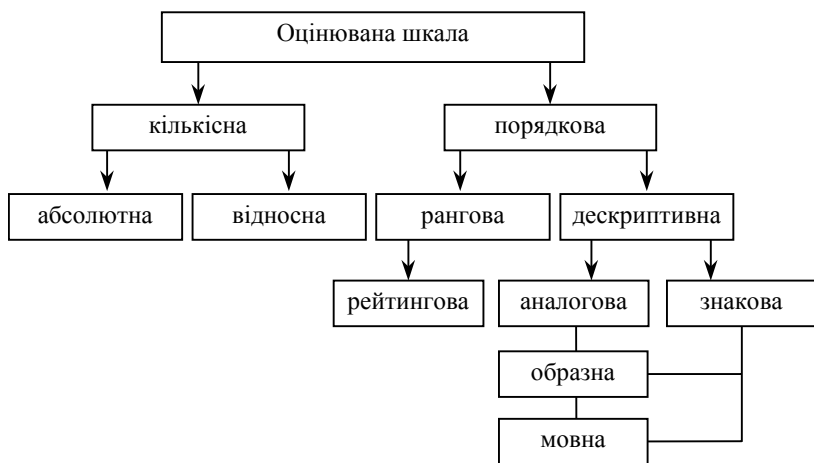


Рис. 3.1. Види оцінюваних шкал

З погляду теорії будь-який вимір є переводом безлічі вимірюваних об'єктів у деяку безліч величин. Якщо в якості цих величин виступають числові значення, то говорять про **кількісну** шкалу. Таким чином, кількісна шкала призначена для подання оцінки числом. Це, наприклад, добре всім відома шкільна система бальних оцінок. Якщо початок відліку не пов'язаний зі студентом, не залежить від нього, а студенту лише відводять відповідне місце на шкалі, то говорять про **абсолютну** оцінну шкалу. **Відносна** шкала припускає порівняння поточного стану студента з його попереднім станом.

У слабо структурованих галузях — таких, як мистецтво або, скажемо, особистісний розвиток — частіше використовуються **порядкові** шкали. Їхня особливість полягає в тому, що об'єкт порівнюється з подібними об'єктами. Наприклад, **експертна** оцінка завжди пов'язана з порядковою шкалою й полягає в упорядкуванні вимірюваних об'єктів за якимось набором ознак (критеріїв). Цей спосіб розповсюджений у західних системах освіти й колись широко застосовувався в Росії, Україні.

*Давайте поміркуємо ...?* Відомий політичний діяч Володимир Ульянов Ленін закінчив гімназію першим учнем, хоча й не мав вищих балів з усіх предметів, він був першим і кращим у даній гімназії, але чи означає це, що в інших гімназіях не було учнів більш старанних і талановитих, ніж він?

Такий варіант оцінної шкали називається **ранговим**: кожному об'єкту привласнюється номер, ранг в ієрархії. Типові приклади рангових шкал — система військових звань або система посад на університетській кафедрі.

Окремий випадок рангової шкали, яка набуває дедалі більшої популярності, — це *рейтингова* система. Рейтингова система має давні традиції у культурі російської школи. При використанні цієї системи четвертні оцінки виставляються не традиційним способом, а шляхом складання загального списку класу, у якому на початку списку йдуть найкращі, наприкінці — невдахи. Інколи й зовсім не розрізняють рейтингову й рангову систему.

Добре відомий і інший тип порядкових шкал — **дескриптивні**, тобто описові. Суть їх у тім, що об'єкт, з яким порівнюється даний, хоч і належить до тієї ж безлічі, що й вимірюваний, але є замаскованим, нібито прихованим. Дескриптивна шкала — це опис знаковою системою. Найвідоміша знакова система — *мова*; менш відома — *образна*, у тому числі графічні моделі, наприклад, смуговий код на товарах або нашивки за вислугу років на формі деяких категорій військовослужбовців.

Останнім часом обговорюється ідея так званої «**папки досягнень**» (**portfolio assessment**). Вона народилася в США як компроміс між прийнятою в цій країні твердою системою тестового контролю й значно м'якшою європейською системою. У «папку» збираються кращі, найбільш значимі роботи студентів з предмету або групи предметів. Порівняння однотипних робіт, що виконані у різний час або за різних обставин, і є оцінкою. (Детально цей метод оцінювання навчальних досягнень студентів буде розглядатися у темі 5 запропонованого видання). У вітчизняній педагогіці аналогічна оцінна шкала використовується в досвіді роботи школи Ш. А. Амонашвілі. Це приклади використання дескриптивних *аналогових* шкал.

У межах зазначеного вище другого підходу розглянемо процес оцінювання з психологічної точки зору як фактор впливу на тих, хто навчається.

## Які існують види оцінок

Як відомо, будь-яка педагогічна оцінка є однією з форм соціальної оцінки. За думкою Б. Г. Анан'єва, вона є «фактором безпосереднього керівництва тим, хто навчається», тобто «благотом і пряником» процесу навчання. За рівнем *узагальненості* вже установлені є три види оцінок: парціальна, фіксована, інтегральна.

**Парціальна оцінка** — це форма педагогічної оцінки, що має відношення до окремого знання, уміння чи окремого акту поведінки. Завжди існує у вербальній оцінній формі судження («Молодець!», «Сьогодні ви не знаєте...», ...).

**Інтегральна оцінка** — педагогічна характеристика, основу якої складає як проміжна, так і вербальна оцінка.

**Фіксована оцінка** — відображає проміжні чи завершальні успіхи студента, носить більш узагальнений і синтетичний характер. Як правило, має кількісне вираження у формі відмітки.

*Чи знаєте Ви, що ...?* В історії освіти найбільш давньою є система словесних оцінок. У списку студентів Київської духовної академії (1737 р.) перша група відгуків позначає дуже гарні успіхи: студент «навчання неабиякого, надійного, доброго, чесного, гарного, похвального». Друга група позначає успіхи середні: студент «навчання посереднього». Третя група оцінок характеризує успіхи нижче середнього: студент «навчання слабкого, підлого, безнадійного, ледачого».

За способом *пред'явлення* (презентації) оцінка може бути: **прямою** та **опосередкованою**, **непрямою**. **Пряма** оцінка безпосередньо спрямована на об'єкт оцінювання. **Опосередковане** оцінювання здійснюється не прямо, а через порівняння з іншою людиною, що часто псує міжособистісні стосунки.

За способом *оцінної стимуляції* парціальна оцінка може виступати в 3-х формах: **відсутність** оцінки, **невизначена** оцінка та **пряма** позитивна чи негативна оцінка.

Відхилення від оцінки чи її відсутність теж є видом оцінки. Невизначена оцінка зазвичай виражається за допомогою слів «ну», «добре», «так», «далі».

Пряма позитивна та пряма негативна оцінки теж існують у 3-х формах (рис. 3.2).

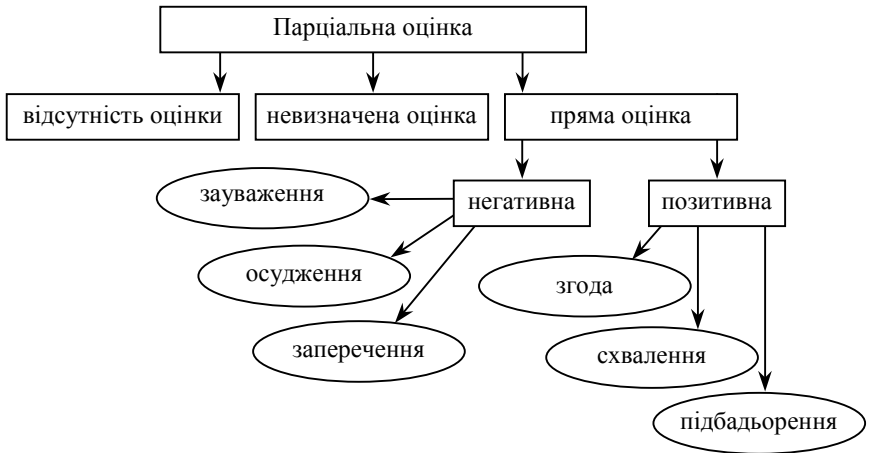


Рис. 3.2. Форми парціальної оцінки

В. А. Якунін вважає, що найгіршим проявом парціальної оцінки, за своїми психологічними наслідками, є **відсутність** оцінки та **невизначена** оцінка, тому що:

- не орієнтує людину в результатах його діяльності;
- дезорганізує поведінку;
- викликає стан непевності;
- змушує будувати особистісне оцінювання, покладаючись на дуже суб'єктивне тлумачення різних напівзрозумілих ситуацій.

---

### 3.3. СПОСОБИ ТА НАСЛІДКИ ОЦІННОЇ СТИМУЛЯЦІЇ

---

#### *Із яких видів оцінок складається наше життя*

Мабуть без перебільшення можна сказати, що все життя людини від народження до смерті пронизано оцінюванням. Він сам оцінює предмети, явища, ситуації, ідеї, політичні події, інших людей і суспільство в цілому; оцінює свій зовнішній вигляд, здібності, результати своїх дій, учинки, прожите життя і свої перспективи; очікує, передбачає й ураховує можливі оцінки себе з боку інших людей; формулюючи оцінки, впливає на інших людей; у свою чергу, він постійно випробовує на собі вплив оцінок інших людей тощо.

## **У яких формах можуть бути представлені способи оцінної стимуляції**

Однією з форм соціальної оцінки, як ми вже вказували вище, є педагогічна оцінка. Поряд з іншими вона виконує дуже важливу для навчального процесу стимулюючу функцію. Загальновідомо, що оцінка є діючим зряддям оцінної стимуляції в руках педагога. Не секрет, що мотив отримання високої оцінки є іноді значущішим для студента, ніж широкі соціальні мотиви навчання — почуття відповідальності, потреба в одержання освіти й т. п.

Способи оцінної стимуляції ми вже розкривали вище. Нагадаємо, що до них відносяться **пряма** негативна чи позитивна оцінка (зауваження, осуд, заперечення, згода, схвалення, підбадьорення, іронія, сарказм, рецензія, критика, характеристика, обґрунтування, пояснення, вимова тощо), **ухилення** від оцінки, **невизначена, опосередкована** (порівняльна) оцінка тощо. Усі ці види можуть бути представлені *словесно* (письмово чи усно), за допомогою *рухів* (жести: кивання головою, поплескування по плечах, потискування руки, аплодування та інше), *умовної позначки* (відмітки), *предметних заохочувань* (нагороди, призи, грамоти, премії) і *покарань* (штрафи, «жовті» та «червоні» картки, вилучення з гри тощо).

До яких наслідків у контексті поліпшення якості навчання призводить використання тих чи інших способів оцінної стимуляції? Для того, щоб відповісти на це запитання, розглянемо ті основні **настановлення (установки)**, з яких виходять викладачі в процесі контрольної-оцінної діяльності.

## **Із яких настановлень (установок) виходять викладачі в процесі контрольної-оцінної діяльності**

Як указує Г. Ю. Ксензова [4], педагоги у своїй діяльності використовують два типи еталонів в оцінці знань тих, хто навчається:

- **Соціальна нормативна орієнтація:** критерій оцінки — соціальні норми, загальнозначущі порівняння. При порівняльному критерії викладач порівнює дії й навчальний результат одного студента з аналогічним результатом іншого. При нормативному критерії результат студента оцінюється з погляду встановленої норми, єдиного загальноприйнятого стандарту (наприклад, одна помилка — «добре», дві помилки — «задовільно»). Оцінці під-

даються тільки наявні знання. Включеність у процес навчальної діяльності, успішність зусиль, внутрішній стан студента не враховуються. «Сильних» студентів викладач хвалить завжди, «слабких» — дуже рідко. Найчастіше дає всім однакові завдання.

• **Індивідуальна нормативна орієнтація:** критерій оцінки — індивідуальний, особистісний, при якому людина порівнюється із самою собою вчорашнього, внаслідок чого можна виявити індивідуальні успіхи або їхню відсутність. Застосування такого еталона дозволяє аналізувати причини, що сприяють або заважають просуванню студентів. «Сильних» студентів викладач сварить за погіршення успіхів, «слабких» хвалить за поліпшення. Заохочує за старання в процесі роботи. Найчастіше дає індивідуальні, різні за складністю завдання.

### ***Які вміння та навички мають бути сформовані у компетентного викладача для успішного використання засобів оцінної стимуляції***

Як вважають дослідники, компетентний викладач повинен уміти користуватися в роботі паралельно як загальноприйнятою соціальною, так і індивідуальною шкалою оцінювання.

Дуже часто оцінку за діяльність того, хто навчається, викладач ототожнює з оцінкою його особистості в цілому, порушуючи тим самим **золоте правило оцінювання**, що говорить: *«Не оцінюй особистість у цілому, оцінюй окремі моменти її діяльності»*. Порушення цього правила негативно позначається на формуванні позитивного настановлення на навчання: в «слабкого» студента створює неправильне уявлення про марність його навчально-пізнавальних зусиль, а в «сильного» — завищений рівень домагань.

Дуже важливо в процесі контрольно-оцінної діяльності відслідковувати й **динаміку розвитку особистості**, тому що педагогічно ефективною вважається оцінка, що створює в людини прагнення до самовдосконалення, до набуття знань, умінь і навичок, до вироблення в себе позитивних якостей особистості, соціально корисних форм культурної поведінки. Оцінка, будучи педагогічним стимулом, поєднує в собі властивості заохочення й покарання. Але щоб впливати оцінками, потрібно враховувати, як вони діяли раніше і який **ефект** виявлявся в різних ситуаціях. Часто тих, хто навчається, більше стимулює оцінка «добре», а не «відмінно»; «задовільно», а не «незадовільно». Одержання студентом

часто низьких оцінок істотно знижує його прагнення до поліпшення своїх результатів, тому що їх важко виправити на вищій бал. А після оцінки «задовільно», доклавши зусиль, можна домогтися гарної успішності. Постійне одержання тими, хто навчається, або тих самих позитивних оцінок, або негативних сприймається людиною з меншими емоційними переживаннями, у результаті чого втрачається мотивуюча дія оцінки. Дійсно, кожен студент по-своєму реагує на те, що йому вдається в навчанні й що не вдається, по-своєму сприймає оцінку своєї навчальної праці.

Педагогічна оцінка захоплює цілий ряд психологічних шарів різної глибини, починаючи з поверхневих, начебто сьогомоментних емоційних переживань, і аж до глибоких і діючих відстрочено в часі — вплив на риси особистості, зміна соціально-психологічного статусу. Психологічна грамотність викладача передбачає володіння ним уміннями врахувати індивідуальні особливості студента, враховувати глибину психологічних шарів, що зачіпаються оцінкою, і ступінь впливу на студента.

*Чи знаєте Ви, що ...?* Студентам тендітного душевного складу, що вирізняються вразливістю, чутливістю, нерідко можна заподіяти психологічну травму необережно висловленим оцінним судженням, результати якої ускладнюють у подальшому об'єктивність контрольно-оцінювальної діяльності викладача.

Отже, найважливішим компонентом педагогічної майстерності викладача є вміння знайти вірний тон для висловлення своєї оцінки.

Крім того, утруднення в контрольно-оцінній діяльності викладачів можуть виникати внаслідок того, що близько 40 % з них не розрізняють поняття «об'єктивність» і «справедливість» оцінки. А педагогічна оцінка стимулює, тільки коли в ній знаходять єдність об'єктивність і справедливість. При виникненні протиріччя між цими складовими пріоритет віддається справедливості. Для того, щоб прийняти правильне рішення при виставлянні оцінки, потрібно заздалегідь продумати ряд моментів, які треба при цьому враховувати. Оцінка повинна бути об'єктивною, але її об'єктивність повинна впливати з єдності й взаємозумовленості педагогічної, психологічної й соціальної функцій. Для того, щоб оцінка була найбільш діючою й сприяла успіху студентів, викладач повинен діяти диференційовано.

Таким чином, використання стимулюючої функції оцінки — потужний засіб у руках викладача, за допомогою якого можна домогтися дуже багато чого. Уміння правильно застосувати «педагогічну оцінку» — важливе педагогічне мистецтво. Воно складається не тільки з об'єктивності оцінки. Насамперед, оцінка повинна бути справедливою. Під цим розуміється як виправданість її з погляду якості відповіді, так і зрозумілість, прийняття її студентом.

Всебічне врахування психологічного ефекту оцінки, уміння використати цей ефект із метою бажаного для викладача впливу на того, хто навчається, з урахуванням його індивідуальності є іншою, не менш важливою стороною цього мистецтва.

Ознакою почерку компетентного педагога, який використовує способи оцінної стимуляції для підвищення ефективності навчального процесу, може бути наявність умінь:

- користуватися як соціальною, так і індивідуальною шкалою оцінювання;
- враховувати «золоте правило оцінювання»;
- усвідомлювати модальність власного настановлення стосовно певного студента та наслідків впливу оцінки на особистість;
- відслідковувати через контроль динаміку розвитку особистості;
- враховувати специфіку певного предмету та індивідуальних особливостей студентів тощо.

Основне завдання педагога в оцінній діяльності — дедалі більше сприяти розвитку внутрішньої мотивації студентів до вдосконалювання їхньої навчальної діяльності, до поглиблення й посилення таких мотивів пізнання; закріплювати в тих, хто навчається, віру у свої сили, втягуючи в співробітницькі форми спілкування, й розвивати в них самостійність, почуття вільного вибору.

---

### **3.4. СУБ'ЄКТИВНІ ПОМИЛКИ ОЦІНЮВАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ЗАПОБІГАННЯ**

---

*«У середовищі педагогів можна нерідко почути розмови про заохочення і покарання. А, тим часом, найголовніше заохочення і найсильніше покарання в педагогічній практиці — це оцінка».*

В. О. Сухомлинський

## **Чи можлива абсолютна об'єктивність педагогічної оцінки**

Проблемам психології оцінювання присвячені численні роботи таких вітчизняних психологів та педагогів, як Б. Г. Анан'єв, Ш. О. Амонашвілі, П. Я. Гальперин, Я. Л. Коломинський, І. П. Подласий, А. О. Реан, М. М. Рибаківа, І. Л. Родзевич, Н. В. Самоукіна, В. О. Сухомлинський, Н. Ф. Талізїна, Л. М. Фрїдман, В. А. Якунін та ін. Дослідники вважають, що абсолютна **об'єктивність** педагогічної оцінки не тільки неможлива, а і не завжди доцільна насамперед з погляду забезпечення індивідуального підходу в навчанні й вихованні тих, хто навчається. У контексті психології педагогічного оцінювання не можна не усвідомлювати наявність такого безперечного явища, як **індивідуальні оцінювальні стилі** викладача (які залежать від виду представлення оцінки, етапу контролю та особистісного принципу того, хто оцінює). Так, наприклад, В. О. Якунін вважає, що «властива педагогічній оцінці суб'єктивність психологічно виправдана й індивідуально спрямована» [11].

Отже, постає питання, в яких випадках суб'єктивність педагогічної оцінки є проявом індивідуального оцінювального стилю викладача, забезпечує індивідуальний підхід в навчанні та активізує резервні можливості студентів, а в яких, — справляє на них психотравмувальний вплив та породжує психологічні суб'єктивні помилки оцінювання. Вирішення цього питання пов'язане з розрізненням таких понять, як «суб'єктивність педагогічної оцінки» та «педагогічний суб'єктивїзм».

### **Яка різниця між поняттями «суб'єктивність педагогічної оцінки» та «педагогічний суб'єктивїзм»**

Слід зазначити, що й дотепер проблема об'єктивного та гуманного оцінювання залишається невіршеною і дуже гострою. І головною перешкодою на шляху до її вирішення є суб'єктивїзм викладача (а не суб'єктивність, яка, як ми вже зазначали вище, завжди є в оцінюванні). Як відмічає І. Л. Рудзевич, «вчителі ... дуже схильні до суб'єктивїзму в оцінюванні: когось жаліють, а когось — карають оцінкою, хтось просто подобається ...» [8].

*Наведемо приклад ... Існують екзаменатори, що виставляють оцінку за принципом, «чим нижче, тим краще». Студенти бояться такого екзаменатора, а він наївно думає, що його «суворість» змушує студентів краще вчитися. Інший викладач намагається не помічати помилок, розсипає завищені оцінки і теж задоволений собою. Студенти його люблять, але тільки під час екзаменів, а потім згадують з усмішкою, розуміючи, що поблажлива оцінка принижує студента й не додає авторитету викладачеві.*

Отже, під «педагогічним суб'єктивізмом» будемо розуміти особистісне, упереджене ставлення до процесу контролю, що може призвести до **суб'єктивних помилок оцінювання**.

### ***Яка залежність спостерігається між рівнями контролю та суб'єктивністю педагогічної оцінки***

На нашу думку, **суб'єктивність** у контролі залежить від етапу контролю і виявляється ще на етапі його стандартизації (формулювання мети контролю, опису еталона, розробки критеріїв, норм оцінювання і т. п.). Якщо контроль відбувається на етапі вимірювання з метою обліку («виявлення» — І. П. Подласий), тобто присвячений лише перевірці факту виконання роботи, **суб'єктивність** є мінімальною. Вона збільшується за наявності кількісних (обсяг, швидкість) і якісних (глибина, якість, правильність) критеріїв оцінювання.

Ще більше можливостей для **суб'єктивності** надає педагогу наступний етап контролю — етап оцінювання, тобто інтерпретації результатів порівняння і виявлення ступеня відповідності фактичного стану і стандарту, оскільки встановлюється співвідношення між певним критерієм (правильно, якісно, вчасно) і суб'єктивним оцінювальним поняттям («добре», «погано», «дуже добре», «задовільно» і т. п.).

І, нарешті, **суб'єктивність педагогічної оцінки** може закріплюватись на світоглядному рівні, якщо при оцінюванні викладач орієнтується на певний особистісний принцип: «чим нижче, тим краще»; «на «відмінно» знає тільки викладач»; «студент, що не відвідав усіх занять, не може добре відповідати»; «не можна ста-

вити крайніх оцінок» і т. п. Залежність **суб'єктивності педагогічної оцінки** від рівня контролю можна відобразити за допомогою наступної схеми:



Рис. 3.3. Залежність суб'єктивності оцінки від рівня контролю

Зрозуміло, що **педагогічний суб'єктивізм** може виникнути і на етапі вимірювання з метою обліку (наприклад, викладач не зараховує роботи з першого разу), але найчастіше він проявляється саме на рівні оцінювання.

Ми вважаємо, що усвідомлення викладачем даної залежності дає можливість запобігати **суб'єктивних педагогічних помилок при оцінюванні** і відрізнити факти педагогічного суб'єктивізму від свідомої психологічної підтримки (наприклад, у випадку, якщо викладач свідомо підвищує оцінку слабкому студенту).

### ***Які існують суб'єктивні помилки оцінювання та як можна їх запобігти***

Під **суб'єктивними помилками оцінювання** будемо розуміти неправильно виставлені, завищені чи занижені оцінки успішності навчальної діяльності студента, які не відповідають його реальному рівню знань чи вмінь. Розрізняють такі типові **суб'єктивні помилки оцінювання** [7] у навчанні: логічні помилки, помилки великодушності, помилки зверхності, помилки контрасту, помилки центральної тенденції, помилки близькості, помилки ореолу.

1. **Помилка великодушності** — це неусвідомлене завищення оцінок.

2. **Помилка зверхності** — це неусвідомлене заниження оцінок.

3. **Помилка ореолу** — це упереджене ставлення до певних осіб, наприклад до «відмінників» і «невстигаючих».

4. **Помилка центральної тенденції** — це прагнення уникнути крайніх оцінок (коли викладач принципово не ставить «від-

мінно» і «незадовільно»). Наприклад, можна почути такі вислови з боку деяких викладачів: «На «відмінно» знає тільки Бог, на «добре» знаю я, а вам і «задовільно» вистачить».

5. **Помилка контрасту** — це ситуація, коли знання, якості особистості і поведінка людини оцінюється вище чи нижче в залежності від того, вище чи нижче виражені ті ж характеристики в того, хто оцінює. Наприклад, менш зібраний викладач буде вище оцінювати студентів, що вирізняються високою організованістю, охайністю і ретельністю.

6. **Помилка близькості** — це тенденція ставити подібні за часом і місцем оцінки: наприклад, дуже важко після «незадовільно» поставити «відмінно» і навпаки. Ця помилка знаходить свій прояв у бажанні викладача, який приймає екзамен, подивитися в заліковій книжці студента на попередні оцінки і врахувати їх при оцінюванні відповіді студента.

7. **Логічна помилка** — ця помилка виявляється у винесенні подібних оцінок різним психологічним властивостям і характеристикам, що здаються тому, хто оцінює, логічно пов'язаними: наприклад, перенос викладачем оцінок за поведінку студента на оцінки за предмет — за однакові відповіді порушнику дисципліни і зразковому за поведінкою студентам виставляють різні оцінки.

Слід зазначити, що як заниження, так і завищення оцінок призводить до зниження пізнавальної активності студентів, але у випадку завищених норм оцінки цей процес супроводжується підвищенням рівня тривожності, занепокоєння і може навіть призвести до відмови від роботи, а при встановленні занижених норм оцінки — виникає благодушність, самозадоволення, формуються такі риси, як неробство, ледарство, гульцтво тощо.

*За нашими дослідженнями... 2/3 викладачів роблять помилки центральної тенденції, 1/2 із третини, що залишилися. — помилки великодушності, 1/2 із третини, що залишилися, ставлять занижені оцінки (помилки зверхності).*

До **суб'єктивних помилок оцінювання** можна також віднести і **опосередковане оцінювання**, яке здійснюється шляхом порівняння з успіхами іншого студента або групи в цілому. Як правило, саме остання ситуація справляє депресивний вплив на студента й призводить до зміни взаємин між партнерами з опитування.

## **Які підходи до контрольної-оцінної діяльності є найменш (найбільш) травмувальними для психіки тих, хто навчається**

У цьому контексті доречно зазначити, що в практиці оцінювання враховується не тільки **нормативний** критерій (коли результат контролю оцінюється з погляду встановленої норми/зразка об'єкта, що перевіряється), але й використовуються **порівняльний** та **особистісний** підходи.

За **порівняльного** підходу результат контролю одного студента порівнюють з аналогічним результатом іншого (чи інших) студентів. За **особистісного** — результат контролю студента порівнюють з минулими результатами цього ж студента і тим самим установлюється динаміка його просування в опануванні знань, що перевіряються, умінь і навичок.

У практиці навчання найбільш травмувальним для психіки тих, хто навчається, є **порівняльний** підхід, який може порушувати **золоте правило оцінювання** (не оцінювати особистість у цілому, а окремі її дії, акти поведінки тощо), мати неетичний і навіть образливий характер, а також псувати міжособистісні взаємини між членами навчальної групи. Даний підхід абсолютно не прийнятний у дорослій аудиторії, де кожен учасник має власний сталий соціальний статус. Найдоцільніше поєднувати **нормативний** критерій із **особистісним** підходом. Використання **нормативного** критерію необхідно для формування адекватної самооцінки тих, хто навчається, а особистісний підхід є дуже корисним, коли студент відстав унаслідок різних причин, але намагається надолужити відставання. Підкреслення його особистісних успіхів, динаміки особистісного розвитку є важливим стимулювальним чинником у навчанні.

З метою виявлення психологічних причин **суб'єктивних помилок оцінювання** навчальних досягнень студентів у березні — квітні 2008 року нами було проведено дослідження на базі постійно діючого семінару для молодих викладачів Національного транспортного університету. У результаті опитування викладачів та студентів 2-го курсу НТУ (всього 50 осіб) під час проведення тренінгових занять та спільного (за участю як викладачів, так і студентів) обговорення різноманітних педагогічних ситуацій нами були отримані такі дані.

Було виділено дві групи неусвідомлених мотивів, які сприяли виникненню тих або інших психологічних помилок оцінювання. Так, небажання викладача мати зайві проблеми в процесі конт-

рольно-оцінної діяльності може бути причиною а) помилок великодушності, зверхності, або б) центральної тенденції. Викладач обирає одну з двох зручних полюсних позицій («добрий» — «злий» викладач: помилка великодушності — зверхності) або взагалі відмовляється від чітко визначеної позиції: помилка центральної тенденції. Неусвідомлене прагнення викладача вирішити свої проблеми за рахунок інших (викладачів, студентів, іміджу тощо) призводить його до помилок близькості (відповідальність при оцінюванні перекладається на іншого викладача), ореолу (оцінка залежить від іміджу студента), контрасту (оцінка — спосіб вирішення особистісних проблем викладача) або логічної помилки (оцінка — інструмент маніпуляції).

Ситуації прояву **педагогічного суб'єктивізму** аналізувались не тільки з позиції викладачів, а й з позиції студентів. Серед студентів переважають такі емоційні реакції на вищезазначені ситуації, як страх, тривога, з одного боку, або нудьга, незацікавленість — з іншого. Думки, які висловлювали студенти, відображали їх песимізм, розчарування в своїх силах, байдужість до процесу навчання, неповагу до викладача: «вчи, не вчи — результат один», «від мене ніщо не залежить», «викладач — неадекватний, несправедливий ...», «не хочу вчитися», «у навчанні головне — не знання» тощо. Крім того, в умовах публічності педагогічної ситуації прихильність або неприхильність викладачів до певних студентів одразу ж розшифровується ними, псує міжособистісні стосунки між суб'єктами взаємодії та породжує конфлікти вже в площині «студент — студент».

*Давайте поміркуємо ...* А ось що пропонують для поліпшення системи оцінювання студенти Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (із виступу студента на науковій студентській конференції): «Дуже важливо коментувати виставлені оцінки і ставити їх так, щоб у студентів не виникло сумнівів у їхній правильності, і тим паче неприпустимо доводити справу до образи, озлоблення чи конфлікту. У жодному разі не можна помилки і незнання студентів перетворювати на предмет глузування і злісного самовдоволення. Глузування і злостивість ніколи не були стимулами до вдосконалення, радше навпаки. При оцінюванні відповіді завжди має бути розуміння студента. І якщо студент заслуговує, дуже важливо висловити йому похвалу. Похвала має бути, звісно, стримана, на кшталт: «Ви відповідали не зовсім добре,

але краще, ніж минулого разу» тощо. Важливо знайти добре слово для студента. Іноді все сказане викладачем має бути просто не до кінця оголеною правдою».

***Що можна поради́ти як викладачам, так і студентам для того, щоб запобігти виникненню суб'єктивних педагогічних помилок***

Отже, оцінна діяльність викладача, а точніше, його суб'єктивізм у процесі цієї діяльності, є джерелом виникнення певних психологічних помилок, які справляють психотравмувальний вплив на студентів та гальмують процес навчання. Усі вищевикладені приклади можна віднести до помилок при оцінюванні тільки в тому випадку, коли вони відбуваються не навмисно, не усвідомлено: коли ми дещо завищуємо оцінку слабкому студенту свідомо, то це не помилка великодушності, а свідомо психологічна підтримка; якщо студенту ставиться п'ятірка тільки через те, що він йде на червоний диплом, то це теж не можна вважати помилкою — це факт свідомого прояву формалізму.

Тому викладачам можна поради́ти усвідомлювати справжні цілі своєї діяльності та розрізняти, наприклад, факти свідомої психологічної підтримки від упередженого особистісного ставлення до студентів, Викладач має передбачати наслідки своєї діяльності та розуміти, якої мети від досягає: чи виховує студентів у бажаному для себе напрямку (у випадку свідомої психологічної підтримки), чи розбещує їх (факти формалізму або корупції). Зниженню рівня педагогічного суб'єктивізму сприятиме також і вибір відповідного етапу контролю: суб'єктивність є мінімальною на другому етапі — на етапі вимірювання з метою обліку (виявлення). У цьому контексті доводить свою ефективність рейтингова система оцінювання, сутність якої полягає у накопиченні певної кількості балів, орієнтуючись, перш за все, на результати другого етапу контролю.

Що стосується студентів, то реальним виходом тут є формування активної самооцінювальної діяльності, яка базується на усвідомленні того, що оцінка не повинна бути самоціллю. Розуміння студентами специфіки контрольно-оцінної діяльності, обговорення з викладачами та вирішення в процесі гри умовних конфліктних педагогічних ситуацій сприятиме зміщенню акценту з оцінювання навчальної діяльності на її процес та результат.

Отже, в контексті підвищення ефективності контролю навчальних досягнень студентів викладачам вищих навчальних закладів необхідно шукати шляхи гуманізації контролю та формувати психологічні засоби запобігання та подолання психотравмального впливу на студентів наслідків педагогічного суб'єктивізму викладачів при оцінюванні.

---

### **3.5. ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ ПРИ ОЦІНЮВАННІ**

---

#### ***У чому сутність міжособистісного конфлікту в площині «викладач»—«студент»***

Завжди існував конфлікт між учнями та вчителями, студентами та викладачами... І, напевне, завжди існуватиме. Цікаво дізнатися, чому, невже це лише одвічне непорозуміння поколінь? Адже відомо, що дружні стосунки з викладачем позитивно впливають на якість навчання, тоді як конфліктні відносини порушують хід навчального процесу і негативно відбиваються на формуванні особистості.

*Результати дослідження вітчизняних учених свідчать про те, що... Практично у всіх типах шкільних конфліктів «лідують» хлопчики. Так, проблеми через погану поведінку в школі мають 18,9 % хлопчиків і 11,3 % дівчаток, а пропуски занять і запізнення характерні для 19,8 % учнів і 15,7 % учениць. Проте дівчатка набагато частіше викликають незадоволеність вчителів своїм зовнішнім виглядом. Для вищих навчальних закладів характерні також «подвійні стандарти». Наприклад, викладачі негативно ставляться до неуспішних і недисциплінованих студенток, тоді як до подібних проявів у студентів вони ставляться набагато спокійніше.*

Отже, може причини конфліктів треба шукати в гендерних відмінностях?

Для того, щоб відповісти на подібні питання, зупинимося на деяких особливостях міжособистісного конфлікту в площині «викладач» — «студент».

### **Які існують види міжособистісних конфліктів**

Міжособистісний конфлікт між викладачами та студентами — це **зіткнення і протиборство** неспівпадаючих поглядів, інтересів, настановлень, способів поведінки, які виникають у спілкуванні та взаємодії студентів та викладачів у навчально-виховному процесі в умовах прагнення кожної зі сторін до досягнення певної **мети**.

Такий конфлікт є результатом порушення трьох провідних типів взаємозв'язків між викладачем та студентом:

- **ділового характеру**: виникають з приводу власне навчальної діяльності;
- **рольового характеру**, виникають через необхідність дотримуватися певних норм, правил та способів поведінки, які відповідають «ролі» викладача і «ролі» студента;
- **особистого характеру**, які встановлюються між викладачами та студентами в процесі їх взаємодії і визначаються особистісними якостями.

Таким чином, у площині «студент» — «викладач» можна виокремити три групи конфліктів: навчальні, рольові та особистісні:

1. **Навчальні** (порушення взаємозв'язків ділового характеру) — виникають у процесі навчальної діяльності як реакція на перешкоди у досягненні цілей навчальної діяльності (погана підготовка студента до заняття, погана відповідь на занятті, некомпетентність викладача, незгода з оцінкою тощо).

2. **Рольові** (порушення взаємозв'язків рольового характеру) — виникають у процесі навчальної та позааудиторної діяльності як реакція на поведінку, що не відповідає прийнятим нормам, не відповідає рівню очікувань їх відносно один одного (нетактовність викладача, порушення правил педагогічної етики, приниження гідності викладача чи студента, невиконання вимог викладача, погана дисципліна тощо).

3. **Особистісні** (порушення взаємозв'язків особистого характеру) — виникають у процесі навчальної та позакласної діяльності через особистісні риси викладача та студентів, особливості характеру та темпераменту (нестриманість, грубість, емоційна нестійкість, самовпевненість, образливість тощо).

## **Які міжособистісні конфлікти найчастіше виникають у навчальній діяльності**

*Результати анкетування студентів ВНЗ України з приводу причин виникнення конфліктів між викладачами та студентами вищої школи свідчать про те, що: переважно суперечки виникають через необ'єктивне оцінювання їх знань, а рівень конфліктів за цим показником відмічають 74 % респондентів. На другому місці (63 %) — нетактовне ставлення викладачів до студентів, небажання їх зрозуміти. Близько половини (47 %) анкетованих вказують на неприйняття викладачем думок студентів, розбіжності у поглядах, життєвих цінностях [5].*

Отже, як ми побачили, більшість навчальних конфліктів спричиняється саме через незгоди щодо результатів контрольно-оцінної діяльності.

Як відомо, в оцінюванні завжди є рівні особи — той, хто оцінює, і той, кого оцінюють. А там, де є дві особи, там є дві суб'єктивні картини об'єктивного світу: бачення ситуації тим, хто оцінює, і тим, кого оцінюють. Тобто повноцінне вивчення проблеми контролю та оцінювання неможливо без врахування психологічного аспекту.

Як правило, бажання отримати добру оцінку відсуває на другий план пізнавальні мотиви у навчанні. Педагоги і психологи неодноразово зазначали, що низькі навчальні оцінки в результаті неправильних умовиводів викладачів (суб'єктивних помилок оцінювання) нерідко негативно позначаються на загальній самоповазі студентів. На підставі низької оцінки знань студента з того чи іншого предмета, студент робить висновок про свою «непридатність, неприхильність» до даного предмету, а з часом і про слабкість своїх здібностей взагалі. Негативний навчальний досвід, невдачі — одна з головних причин небажання продовжувати навчання. Буває, що студент щось не зрозумів, не відповів. За ним залишається репутація ледаря, і він починає пропускати заняття, тобто виникає конфлікт. Конфлікти породжують у молодих людей образу, впертість, лінь, злість, спочатку на предмет, на викладача, потім на інститут, державу тощо. Від конфліктів страждають усі: студенти, викладачі, батьки, але розплачуються більше за всіх студенти. Відрахований з вищого навчального закладу за неуспішність — рана на все життя.

Незважаючи на спроби ввести безоцінний контроль (про які вже говорилося вище), оцінка була, є й залишається одним з ос-

новних інструментів одержання зворотного зв'язку в процесі навчання й одним з головних джерелом мотивації студентів.

Однак отримана оцінка або задовольняє студента, або ні. Відповідно до цього можуть виникати ситуації з різним результатом.

• **Зовні безконфліктний результат.** Студент приймає оцінку, поставлену йому викладачем. У цьому випадку можливі такі емоційні реакції студента:

✓ Педагогічна оцінка відповідає рівню домагань: вона відповідає бажаній оцінці або перевищує її. Студент випромінює позитивні емоційні переживання. Оцінки, отримані на рівні домагань, приймаються як справедливі.

✓ При одержанні незадовільної, хоча й очікуваної оцінки, студент радості відчувати не буде. Оцінка очікувана й оцінка бажана (що перебуває на рівні домагань) часто бувають різними. Вважаючи оцінку справедливою, студент незадоволений і самим собою, і викладачем, який може сприйматися несправедливим стосовно нього особисто (особливо при поточному контролі знань).

✓ Якщо очікувана оцінка «відмінно», а реальна — «добре», то студент теж незадоволений, але оцінне судження викладача дозволяє прийняти оцінку як справедливу.

**Конфліктний результат.** Оцінка не приймається студентом, він протестує проти її, вважаючи її заниженою. Невідповідність реальної оцінки бажаній і очікуваній оцінкам може відчуватися студентом як несправедливість викладача, викликаючи негативну реакцію.

### **Як запобігти конфліктного результату при оцінюванні**

Як може вирішуватися ситуація з конфліктним результатом? Розглянемо одну з них:

*Наведемо приклад ...* У процесі виставлення поточних балів студентам молодий викладач, який працює в умовах кредитно-модульної системи, намагається бути максимально об'єктивним. Так, факт присутності студента на кожному занятті оцінюється ним в 1 бал. Бали також «додаються» за участь студентів у концерті (викладач — куратор цієї групи), за гарну поведінку на занятті, за чергування в гуртожитку і «віднімаються» за те, що студент забув зошит, підказав, повернувся до това-

риша, хотів запитати тощо. Одного разу студент Микола К., у якого викладач «відняв» 2 бали за те, що він гучно розмовляв з товаришем під час заняття, звинуватив викладача у не-об'єктивності. Викладач, що був повністю впевненим у своїй правоті, запропонував йому вибачитись, а коли він відмовився — заборонив відвідувати свої заняття. До екзамену з дисципліни залишився місяць...

Спробуємо проаналізувати цю ситуацію з позиції досвідчених педагогів — теоретиків та практиків. Отже, в цьому контексті необхідно відмітити наступне: хоча рейтингова система має ряд переваг порівняно з традиційною системою контролю, яка базується на інтерпретації результатів і часто спричиняє психотравмувальний вплив на студентів, використання балів як засобу маніпуляції теж може згубно вплинути на навчання та емоційний настрій студентів. Гальмувати процес навчання може не тільки «віднімання», а й «додавання» балів. Інколи студенти починають вимагати своєрідну платню за кожний зароблений крок. Навчання заради балів (винагороди) інколи змушує їх використовувати різні хитрощі. Тому треба обережно використовувати бальну оцінку як мотивуючий засіб, щоб не перемістити центр мотиваційної сфери навчальної діяльності з її результату та процесу на оцінку діяльності. Отримання винагороди (балів) в такому випадку набуває в очах студентів самоцінності та викривляє дійсну цінність його діяльності. Крім того, в цій ситуації викладач допустив *логічну суб'єктивну помилку оцінювання*, сутність якої полягає у винесенні схожих оцінок різним психологічним якостям, які здаються викладачам логічно пов'язаними: за однакові відповіді порушнику дисципліни та зразковому у поведінці студенту ставлять різні відмітки — перенесення оцінок за поведінку на оцінку за знання. Отже, викладач вчинив невірнo, «додаючи» і «віднімаючи» бали студентам не за знання, а за певну поведінку: вихованість/невихованість, слухняність/неслухняність, приязність/агресивність, імпульсивність та інші психологічні якості. Що ж бажано зробити викладачу для розв'язання цього конфлікту? У цій ситуації викладачу бажано поговорити зі студентом наодинці і спробувати спокійно без образ і агресії описати своє розуміння ситуації, а також вислухати його погляд на ситуацію. Для того, щоб запобігти подібних ситуацій у майбутньому, викладач має усвідомлювати власні суб'єктивні помилки оцінювання. У цьому

контексті йому також бажано відмовитись від використання балів у виховних цілях: неприпустимо додавати бали лише за факт присутності студента на занятті або віднімати їх за погану поведінку. Крім того, педагог має розуміти, що в деяких випадках імпульсивна поведінка з боку студента може бути результатом недостатньо високих вимог до нього з боку викладача і недостатнього навантаження студента. У цій ситуації цілком доречним може бути надання студенту додаткового завдання, за умови невиконання (або неякісного виконання) якого бали можуть відніматися. Доречно порадити викладачу також вводити більш гнучкі, інформативні засоби оцінювання. Частина балів треба замінити оцінюваними судженнями, відмічаючи спочатку переваги, потім недоліки. Там, де потрібна письмова контрольна робота, використовуйте бали. Але додайте ще 2—3 нестандартні фрази, що виражають ваше ставлення до зусиль, досягнень та невдач студентів. І тільки потім напишіть: «Вище 3 балів поки що не можна дати за цю роботу...». Щоб розвивати вміння самооцінки та самоконтролю, використовуйте різні форми *взаємоперевірки* та *взаємооцінки*, завдання на *рефлексію* (аналіз) своєї діяльності. Це формує розумне ставлення до відмітки (балів) як до важливої, але не найбільш суттєвої цінності в роботі. Отже, для успішного розв'язання ситуації, що склалася, викладачу необхідно проявити мудрість, психолого-педагогічні вміння та індивідуальний підхід до студента.

А що ж робити студенту в даній ситуації? Оскільки майже всі студенти КНЕУ проходять психолого-педагогічну підготовку, ми би порадили йому, перш за все, згадати все, що він знає про конфлікт і усвідомити його причину. А потім підібрати адекватне ситуації рішення:

- можна звернутися за допомогою до батьків або інших авторитетних осіб. Але це у крайньому випадку;
- краще, якщо Ви згадаєте, що викладач — це теж жива людина, яка важко працює і, як і всі інші, може втомитися та бути роздратованою. Поговоріть з викладачем без претензій, швидше за все, разом вам легше буде знайти вихід. Не запускайте ситуацію. Вирішуйте ситуацію на самому початку;
- якщо ви не маєте рації — знайдіть сили вибачитися. Як би не було важко. Іноді достатньо простих слів, щоб все встало на свої місця.

І взагалі, шукайте позитив і «не варто подовжувати погане», — як говорили в давнину.

## **Які «чарівні» слова можуть вам допомогти запобігти конфліктного результату при оцінюванні**

Існують «чарівні» слова, які допоможуть Вам не тільки розв'язувати, а й запобігати конфліктам як вдома, так і на роботі. Секрет їх магічного впливу на особистість полягає в тому, що вони підвищують самооцінку іншої людини. Використовуйте ці слова як під час занять, так і в процесі спілкування з членами своєї родини. І ви побачите — життя зміниться на краще. Тільки говоріть їх щиро!!! Отже, ось вони, запам'ятайте:

*Чи знаєте ви ці чарівні слова? Порадь мені, будь ласка... Ти мене завжди правильно розумієш... Порадь мені, адже ти так добре розбираєшся в... Як я тобі вдячний (вдячна)... Я б ніколи не зумів (а) зробити це так добре, як ти ... Які в тебе чудові друзі ... Спілкуючись з тобою, можна багато чому навчитися ... У тебе разюча спостережливість... Завжди б мати такого приємного партнера (співрозмовника)... Дивитися, як ти працюєш — одне задоволення ... Мабуть, я б пішов з тобою в розвідку ... Правильно говорять! У тебе дійсно «золоті» руки ...*

Отже, конфліктні ситуації при оцінюванні — неминучі і нормальні. Без них не обійтися, без них немає розвитку стосунків, розвитку особистості. Головне, щоб вони не переростали у «війни», «революції» і щоб їхні причини усвідомлювались як викладачем, так і студентом. Однією з головних причин їх виникнення є **педагогічний суб'єктивізм** викладача і допущені ним **суб'єктивні помилки оцінювання**. У цьому контексті актуальною стає проблема усвідомлення випадків прояву педагогічного суб'єктивізму на всіх етапах контрольно-оцінної діяльності з метою попередження та усунення психотравмального впливу на студентів його наслідків.



### **Підсумки до теми**

Педагогічна оцінка виступає однією з форм загальної соціальної оцінки. У навчанні вона повинна бути не метою, а способом вираження досягнутих результатів навчальної діяльності. Оцінювання може бути здійснене різними шляхами, реалізовуватись у різних формах та видах. Однак найгіршими за своїми психологічними наслідками виступають відсутність чи невизначеність оцінок. Викладачі мають відслідковувати вплив контрольно-

оцінної діяльності на розвиток особистості студентів, уникати суб'єктивізму при оцінюванні, конфліктів та непорозумінь, ставитись до оцінювання як до педагогічного мистецтва, що має бути спрямоване на підвищення ефективності навчальної діяльності, сприяти гуманізації навчального процесу.



## **Навчальні завдання**

1. Поясніть, чому гуманізація контролю спрямована на створення суб'єкт-суб'єктних стосунків викладачів і студентів.

2. Порівняйте поняття «оцінка» та «відмітка». Визначте більш широке поняття та опишіть відомі Вам способи оцінної стимуляції.

3. Доведіть, що введення бальної оцінки носило гуманістичну спрямованість. Визначте її «плюси» та «мінуси». Висловіть свій погляд з приводу безоцінкового навчання.

4. Опишіть різні підходи до модернізації й гуманізації бальної оцінки. Висловіть свою думку з приводу використання пролонгованого оцінювання.

5. Складіть таблицю видів оцінних шкал. Визначте, які із них використовуються у вашому навчальному закладі.

6. Який із підходів — порівняльний, особистісний чи нормативний — є найбільш травмувальним для психіки тих, хто навчається, і чому? У яких випадках краще використовувати особистісне оцінювання?

7. Поясніть, чому в навчальному процесі не бажано використовувати опосередковану оцінку.

8. Наведіть приклад будь-якої типової суб'єктивної помилки оцінювання зі своєї навчальної практики. Охарактеризуйте її.

9. Проаналізуйте працю Ш. О. Амонашвілі «Гуманно-личностный подход к детям». Визначте основні принципи оцінювання навчальних досягнень учнів у педагогічній системі педагогів-новаторів. Які з них можна застосовувати в процесі контрольної оцінної діяльності у вищій школі?



## **Рекомендована література**

1. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. — 544 с.

2. *Богуславский М.* Школьный балл — проблемы и решения. — <http://www.vestnik.edu.ru/list.htm>
3. *Гузев В. В.* Преподавание. От теории к мастерству. М.: НИИ школьных технологий. — 286 с. — С. 67.
4. *Ксензова Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 121 с.
5. *Кудрявцева Н. П.* Вплив міжособистісних конфліктів на формування фахівців у сучасних умовах. — [http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/№136\\_p.167-169.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/№136_p.167-169.pdf)
6. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2008. — 336 с.
7. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб: ЗАО «Издательство»Питер», 1999. — 416 с.
8. *Родзевич І. Л.* Психологічні особливості педагогічних конфліктів // Проблеми загальної та педагогічної психології. — 2004. — Т. 4, вип. 8. — С. 271—278.
9. *Самоукина Н. В.* Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. — М.: Изд-во Института психотерапии. 2003. 244 с.
10. *Скок Г. Б.* Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учебное пособие для преподавателей. — М., 2000. — 100 с.
11. *Якунин В. А.* Педагогическая психология: Учебное пособие / Европейский институт экспериментов. — СПб.: Издательство «Полиус», 1998. — 639 с.

## Тема 4

---

### **МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНКИ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У процесі вивчення цієї теми Ви зможете поглибити своє розуміння сутності та принципів реалізації модульно-рейтингової системи оцінки успішності навчальної діяльності студентів та отримаєте практичні рекомендації із розробки власної системи модульно-рейтингового контролю та розрахунку рейтингу студентів.*

---

## 4.1. ЗНАЧЕННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ ТА ПЕРЕХОДУ ДО КРЕДИТНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

---

### *Що таке модульно-рейтингова система*

Для уникнення термінологічної неточності слід роз'яснити особливості різних систем навчання та їх можливого поєднання. На сьогодні в навчальній та науковій літературі, офіційних освітніх документах можна зустріти терміни «кредитна», «модульна», «рейтингова», «кредитно-модульна», «кредитно-рейтингова», «модульно-рейтингова» системи навчання. Їх відмінність зумовлена вираженням певних способів утворення педагогічних систем. Розглянемо докладніше їх взаємозв'язок.

У сучасних умовах в Україні продовжується пошук ефективних засад реалізації освітньої діяльності. Одним з актуальних напрямів реформування вітчизняної вищої освіти є запровадження вимог Болонського процесу, що припускає перехід до **кредитної системи навчання**, тобто такої моделі організації навчального процесу, за якої засвоєння освітніх програм оцінюється в залікових одиницях чи кредитах, тобто дається кількісна оцінка змісту навчальних програм і результатів їх засвоєння.

Ряд вітчизняних і зарубіжних дослідників зазначають, що кредитна система навчання припускає принципово інший за традиційний підхід до організації навчальної діяльності. В основі ефективного використання такої системи — прийнятий на заході суб'єкт-суб'єктний підхід до навчання. За такого підходу, той, хто навчає, і той, хто навчається, — стають рівноправними суб'єктами навчального процесу. Студент самостійно вирішує, чому і як йому слід навчатись, а викладач — спрямовує активність студентів у певному напрямку.

Така система відрізняється від традиційної системи організації процесу навчання кількома характеристиками:

1) є *індивідуально-зорієнтованою* системою організації навчального процесу, що надає студентам можливість самостійного складання індивідуальних навчальних планів, вільного визначення послідовності освоєння дисциплін, самостійного складання особистих семестрових розкладів навчальних занять;

2) є *нелінійною, асинхронною* формою організації навчального процесу, на відмінну від *лінійної, синхронної* — тобто однакової для всіх, послідовної моделі організації навчання, оскільки

забезпечує студентам можливість освоєння навчального матеріалу в будь-який зручний для нього час, не встановлюваний заздалегідь розкладом занять.

В Україні обрано для реалізації м'який варіант кредитної системи, що припускає часткову асинхронність навчання. Така система названа кредитно-модульною системою організації навчального процесу (скорочено КМСОНП) та запроваджена в рамках педагогічного експерименту з 2003/2004 навчального року у ряді провідних вищих навчальних закладів України III—IV рівнів акредитації.

Як правило, вітчизняні ВНЗ поки ще не надають студенту повної свободи вибору — рідко, коли студенту дозволяється також обирати викладача і порядок вивчення дисциплін. Однак, навіть така часткова асинхронність породжує цілу низку вагомих проблем, які не виникали за традиційного підходу до навчання. На Заході навчальні аудиторії часто закріплені за окремими викладачами чи навчальними дисциплінами, тому не виникає проблеми знаходження місця і часу організації індивідуальної роботи зі студентами. У вітчизняних же умовах, коли час і місце проведення занять постійно варіюються, реалізація індивідуальної роботи потребує знаходження додаткового часу і місця, що додатково ускладнюється при введенні вибіркового дисциплін (студенти однієї академічної групи при вивченні вибіркового дисциплін водночас розходяться по різних підгрупах, що вимагає додаткового аудиторного фонду). До того ж виникає потреба узгодження індивідуальної роботи кількох викладачів, до яких розходяться студенти однієї академічної групи під час вивчення вибіркового дисциплін (це робить ускладненим перенесення заняття, заміну викладача чи навіть проведення додаткової консультації).

Проте, навіть за таких умов, запровадження КМСОНП є вагомим кроком у напрямку вдосконалення вітчизняної професійної підготовки. Кредитна система дозволяє значно покращити процес навчання, зробити його більш гнучким і мобільним. Водночас ефективне використання кредитної системи вимагає відповідної організації навчального процесу. При недосконалій методиці використання системи кредитів у навчанні можуть спостерігатися певні негативні явища. Наприклад, надмірна свобода у виборі кредитів тими, хто навчається, може призвести до того, що перевага буде надаватись тим дисциплінам, що надають більшу кількість кредитів, ніж тим, що є професійно необхідними. Неврахування реального обсягу трудовитрат на вивчення тих чи інших навчальних дисциплін спонукає студентів до вибору тих навчаль-

них предметів, що надають стільки ж кредитів, але реально вимагають менших трудовитрат. Наприклад, включають більшу частку самостійної роботи, яка може сприйматися студентами легшою за аудиторну. В окремих же випадках кредитно-модульна система може призвести до надмірної сегментації процесу навчання, фрагментації знань, що набуваються.

Подолати окремі недоліки у використанні кредитної системи дозволяє її поєднання з іншими моделями організації навчального процесу, зокрема, модульною та рейтинговою системами.

**Модульна система навчання** побудована на принципі розподілу змісту навчання на окремі, логічно завершені блоки — модулі. Така система є гнучкою і динамічною, дозволяє індивідуалізувати процес навчання, отже якнайкраще задовольняє вимогам кредитної системи, яка припускає формування індивідуальної траєкторії навчальної діяльності за рахунок вибіркового компоненту навчання.

Вивчення кожного модулю має бути добре організованим і обов'язково підлягати контролю. При цьому мають враховуватись всі трудовитрати тих, хто навчається, всі види їх навчальної діяльності. Для обліку успішності навчання добре підходить **рейтингова система**, що базується на систематичному контролі успішності навчання та розрахунку рейтингу тих, хто навчається.

Отже, в умовах переходу до кредитної системи навчання ефективним є її поєднання з модульною та рейтинговою системами, що є перспективним для розвитку вітчизняної вищої освіти. **Модульно-рейтингова система** є організаційно-методичною формою навчання, що поєднує рейтинговий контроль успішності навчання з модульною побудовою навчального процесу.

---

## 4.2. ОСОБЛИВОСТІ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

---

### **Як тлумачиться поняття «навчальний модуль»**

Поняття «модуль» походить від латинського слова *modulus*, що перекладається як «міра». Часто його використовують для вказування окремої, відносно завершені складової якогось пристрою, механізму. В інформатиці поняттям «модуль» позначають конструкцію, що застосовується до різних інформаційних систем і структур та забезпечує їх гнучкість, можливість перебудови.

Найширше поняття модулю можна визначити так: **модуль** — це відносно самостійна частина якої-небудь системи, що несе певне функціональне навантаження.

Відповідно, у педагогіці поняттям «навчальний модуль» можна позначити певну частину навчальної інформації чи навчального процесу, що має особливе функціональне призначення.

Історично у своєму первинному вигляді модульне навчання з'явилося наприкінці 1960-х років і швидко набуло поширення в англomовних країнах.

На сьогодні зустрічаються різні тлумачення поняття «навчальний модуль» і відповідно розбіжні підходи до організації модульного навчання [6, с. 10—12].

Один із засновників модульної системи Дж. Д. Рассел визначає модуль як частину змісту навчання, що охоплює одну функціональну одиницю навчального матеріалу. Відповідно, модуль виступає методичним засобом навчання: своєрідним «буклетом», який включає завершену автономну одиницю навчальної програми, систему дидактичних цілей та методичне керівництво, що забезпечує досягання цих цілей.

В. Гольдшмідт, М. Гольдшмідт та ін. розуміють під модулем сформовану самостійну одиницю (порцію) навчальної діяльності, що допомагає досягти попередньо запланованих освітніх цілей.

Автор теорії контекстного навчання у вищій школі А. О. Вербицький розглядає сукупність діяльнісних модулів як модель роботи фахівця.

Т. Н. Щеднова тлумачить модуль як логічно завершений блок навчальних програм, що складається з кількох структурних одиниць, кожна з яких виступає певним обсягом знань та вмінь, необхідних для виконання однієї завершеної частки навчальної інформації.

Т. І. Царгородцева визначає модуль як одиницю змісту навчання, відібрану і дидактично опрацьовану для досягання певного рівня знань, умінь і навичок, що встановлюється цільовою програмою дій і супроводжується вхідним і вихідним контролем.

Відома розробниця основ теорії модульного навчання П. А. Юцявічене [12] тлумачить поняття «модуль» як основний засіб модульно-залікового навчання, яке є завершеним блоком інформації, а також включає цільову програму дій і методичне керівництво, що забезпечує досягнення поставлених дидактичних цілей.

У практиці зарубіжної вищої освіти, зокрема, при реалізації кредитно-модульної системи навчання [11], зустрічається розуміння навчального модулю як структурного компоненту навчаль-

ного плану професійної підготовки, присвяченого формуванню окремих професійних компетенцій. Тим самим допускається існування як кількох модулів однієї і тієї ж дисципліни, так і між-дисциплінарних модулів.

Відомий польський теоретик педагогіки В. Оконь описує модуль як частину навчального дня, наповнену відповідним дидактичним змістом [9]. Зміст кожного модулю розрахований на 15—20 хвилин роботи тих, хто навчається та може реалізовуватись у різному їх складі — як індивідуально, так і в складі невеликих (12—15 осіб) та великих (до 100 осіб і більше) груп. Відповідно замість 6—7 уроків повний день роботи включає 24 модулі, що складає близько 6 годин.

І, нарешті, в практиці реалізації кредитно-модульної системи зустрічається тлумачення практичними педагогами поняття модулю як контрольної роботи (модульний контроль), що завершує вивчення циклу тем дисципліни і слугує перевірці засвоєння студентами навчальної інформації.

За суттю згадані підходи відображують різні рівні використання модульної системи навчання (МСН) [8]:

*Нижчий рівень* — модульна система застосовується лише для контролю успішності студентів. Тут окремі дисципліни поділяються на частини, після вивчення кожної з них проводиться контроль знань студентів. Зміст дисциплін залишається майже без змін. Такий варіант одержав назву поетапної системи контролю і його розцінюють лише як перший крок у напрямі МСН.

*Середній рівень* — з модульною системою пов'язуються окремі дисципліни. Тут зміст дисципліни переробляється і в ньому виокремлюються відносно самостійні частини, зорієнтовані або на розв'язання певної проблеми, або на засвоєння незалежного фрагмента навчальної інформації. Такий варіант дозволяє не тільки краще засвоювати навчальний матеріал, але і сприяє формуванню професійного мислення, умінню вирішувати конкретні виробничі завдання.

*Вищий рівень* — модульна система навчання зв'язує всі дисципліни навчального плану, тобто навчання ведеться за модульним навчальним планом. Тут переробляється і переглядається зміст і цільові орієнтири всіх основних дисциплін навчального плану. Цілі дисциплін узгоджуються і зорієнтовуються на кінцевий результат, зафіксований у моделі фахівця (кваліфікаційній характеристиці — компетенціях). Потім вже в них виділяються модулі, в які включаються близькі за логікою і цілями матеріали різних тем, розділів і навіть дисциплін.

Вважаємо, що у нашій країні запровадження модульної системи зараз частіше відповідає середньому рівню, тому надалі ми будемо аналізувати використання модулів як компонентів у середині однієї дисципліни.

Отже, в теорії і практиці професійної підготовки на сьогодні зустрічаються різні тлумачення поняття «навчальний модуль» і відповідно різні підходи до побудови модульного навчання. Водночас, можна виділити такі **характеристики модульного навчання**, що є спільними для більшості підходів:

1. Навчальний модуль тлумачиться як цілісний, відокремлений та завершений компонент навчання.

2. Найчастіше виділення навчальних модулів пов'язане із необхідністю досягання певних навчальних цілей.

3. Навчальний модуль потребує спеціальної системної організації процесу навчання та розробки відповідного методичного забезпечення.

4. Навчальний процес із вивчення окремого навчального модуля частіше описується як певний завершений цикл навчальної діяльності, що включає цільову, організаційну та контрольну складові.

5. Вивчення навчального модуля припускає значну частину самостійної, частіше індивідуалізованої діяльності тих, хто навчається.

Отже, можна поєднати підходи різних авторів, надавши таке інтегроване визначення: **навчальний модуль** — це цілісний, відокремлений, дидактично упорядкований і відносно завершений за навчальними цілями, змістом, використаними засобами і методами цикл самостійної навчальної діяльності.

### ***У чому полягають переваги та можливості модульного навчання***

Науковці виокремлюють низку **переваг модульного навчання** порівняно з традиційним підходом у плані забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців:

- забезпечення системності та упорядкованості змісту навчання, технологічності навчального процесу, прив'язування змісту навчальних модулів до реалізації значущих професійних цілей, формування окремих професійних компетенцій;

- сприяння раціональнішому використанню навчального часу за рахунок методично обґрунтованої побудови модулів, упоряд-

кування навчального матеріалу, логічного і компактного його представлення;

- можливість поглиблювати внутрішньо- і міжпредметні зв'язки, інтегрувати навчальний зміст;

- надання навчальному процесу гнучкості і динамізму за рахунок взаємозаміни модулів та їх постійного оновлення, вивчення навчального матеріалу у різній послідовності залежно від поставлених завдань і специфічних умов навчання;

- сприяння кращій усвідомленості студентами навчального процесу за допомогою постановки особистих цілей і завдань роботи над певним модулем;

- можливість структурування діяльності того, хто навчається, через забезпечення послідовного переходу до дедалі глибших рівнів засвоєння навчального матеріалу;

- сприяння активізації і систематичності навчальної діяльності студентів, розвиток їх самостійності та організованості при роботі над модулем;

- можливість індивідуалізації навчання за рахунок встановлення індивідуального режиму роботи, урахування особистих можливостей і переваг;

- можливість забезпечення диференціації навчального процесу за рахунок використання модулів різного типу та рівня складності;

- можливість надати навчанню проблемний характер, спонукати пошукову, творчу діяльність студентів.

С. С. Вітвицька [3] подає порівняльну характеристику традиційного та модульного навчання (табл. 4.1).

*Таблиця 4.1*

**ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТРАДИЦІЙНОГО  
ТА МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Традиційне навчання	Модульне навчання
<i>Завдання</i>	
Здебільшого завдання не формулюються як діяльнісні. Студент розуміє їх з навчального матеріалу і контролю	Завдання формулюються в діяльнісному аспекті і представляються студентам перед початком навчання
<i>Роль викладача</i>	
Викладач виконує роль постачальника інформації	Викладач виконує роль діагноста, консультанта, мотиватора і постачальника інформації

Продовження табл. 4.1

Традиційне навчання	Модульне навчання
<i>Участь студента</i>	
Здебільшого роль студента є пасивною, тобто зводиться до читання тексту або слухання викладача	Модуль забезпечує активну участь студента, який засвоює інформацію в ході діяльності, в активній роботі з навчальним матеріалом
<i>Індивідуалізація</i>	
Традиційне навчання зорієнтоване на групу; здебільшого всі студенти одержують однакову кількість навчального матеріалу (інформаційних джерел), а викладач чітко визначає, яким чином його треба засвоїти (прочитати 20 сторінок тексту, відповісти на запитання)	Модулі можуть бути глибоко індивідуалізованими. Кожний студент має змогу використовувати один, кілька або всі можливі засоби. Здебільшого самому студенту надається право вибирати найбільш прийнятний для нього спосіб навчання з тим чи іншим набором засобів (прослуховування магнітофонної стрічки, читання тексту, аналіз креслень, перегляд кінофільму, вивчення реальних об'єктів тощо)
<i>Свобода дії</i>	
Традиційно за розкладом кожного дня певний час відводиться для вивчення конкретних предметів. Студенти безальтернативно вимушені відвідувати лекції і практичні заняття	Навчання може проходити у зручній для кожного студента час. Модулі забезпечують студентам велику свободу пристосування часу занять і змісту модуля до їхніх індивідуальних потреб
<i>Контроль</i>	
Контрольні завдання здебільшого ставляться під кінець навчального курсу. Студент часто не знає, як готуватися до такого контролю. Контрольні завдання у переважній більшості покликані з'ясувати бальну оцінку, а не здійснити повноцінний зворотній зв'язок, тобто не визначити рівень засвоєння. Поширеним є нормативний контроль, за яким оцінка досягнень конкретного студента залежить від результатів навчання інших членів групи	Студентам визначаються не лише завдання, а й критерії оцінювання їх досягнень. Контрольні завдання покликані поліпшити рівень особистого засвоєння знань кожним. Студент отримує залік, якщо його відповіді покажуть нормативний рівень засвоєння, хоч він не обов'язково збігається з максимально можливим. Контрольні запитання мають на меті оцінити ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, закріпити здобуте, діагностувати труднощі. Проводиться еталонний контроль (за критеріями результативності навчання). Оцінка результатів конкретного студента не залежить від рівня результатів групи

Традиційне навчання	Модульне навчання
<i>Невдача студента — незасвоєння</i>	
Погане засвоєння або повне незасвоєння матеріалу здебільшого не помічається до кінця екзаменаційної сесії. Часто студенти прагнуть набутти вміння без багажу теоретичних знань. Зазнавши невдачі під час сесії, студент вимушений повторювати матеріал курсу чи семестру	Недостатнє засвоєння можна помітити на кожному етапі навчання, тому курс засвоюється довершеними порціями. У випадку невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторно вивчити окремих модуль, а не весь курс

Отже, модульне навчання має багато можливостей в плані вдосконалення навчального процесу, запровадження системного, компетентнісного, технологічного, проблемного, індивідуального, диференційованого підходів, активізації і мотивації навчання.

### **Які проблеми з'являються при запровадженні модульного навчання**

Не зважаючи на названі переваги і можливості модульного навчання, у практиці педагогічної діяльності така технологія використовується явно недостатньо. Узагальнимо основні проблеми у використанні модульного навчання.

Передусім слід розуміти, що запровадження модульної технології потребує достатньо складної та витратної підготовчої роботи із розробки навчально-методичного забезпечення модульної системи. Дійсно, матеріально-технічні ресурси ВНЗ мають забезпечувати необхідні витрати на методичне забезпечення навчального процесу, що реалізується за модульним принципом, оскільки кожен студент має отримати належні вказівки для роботи з тим чи іншим модулем. Водночас, і викладачі мають бути матеріально зацікавлені у розробці методичного забезпечення і реалізації такого навчання. Однак у цьому аспекті можливі підходи, що дозволяють компенсувати зазначений недолік модульного навчання. Постійна підготовка навчально-методичного забезпечення на друкованих носіях дійсно багато коштує, а до того ж суперечить принципам динамізму і гнучкості як необхідним атрибутам модульного навчання. Набагато простіше на сьогодні навчити викладачів готувати і використовувати навчальні модулі, представлені на електронних носіях. До того ж сьогодні існують спеціальні комп'ютерні програми, що допомагають розробити

спеціальне навчально-методичне забезпечення до вивчення певного навчального матеріалу. Так, модулі можуть досить швидко перероблятися та оновлюватися в разі потреби. Однак і такий підхід може бути важкодосяжним там, де відсутнє належне зацікавлення викладацького складу.

Окремо слід сказати про побоювання викладачів щодо ефективності модульного навчання. Інколи в літературі можна зустріти думку, що навчання у модульному режимі порушує принцип системності і повноти у змісті навчання. Однак, по-перше, викладач може спеціально оговорити бажану послідовність вивчення модулів. По-друге, не слід плутати системність вивчення матеріалу із системністю набутих знань і вмінь. Ті ж самі результати можуть бути отримані за допомогою різних методик навчання, різної логіки і послідовності навчання. За такого розуміння системності навчання модульна побудова змісту навчання не суперечить принципу системності його результатів [6, с. 10—12]. Однак це вказує на необхідність значної попередньої роботи із проектування змісту модульного навчання, побудови системи навчальних цілей із формування окремих професійних компетенцій як складових цілісної професійної підготовленості майбутніх фахівців.

Ще одна вагома проблема, з якою стикаються викладачі ВНЗ, — це дуже слабка готовність першокурсників до самостійної навчальної діяльності загалом та систематичної самостійної навчальної діяльності зокрема. Студенти практично не вміють самостійно працювати із додатковою літературою, звикли користуватись лише підручниками і джерелами Інтернет. Відсутні елементарні навички опрацювання інформації. Часто спостерігається нездатність виказувати власну думку, критичне ставлення, дискутувати.

Вирішення цієї проблеми можливе двома шляхами. Перший шлях — традиційний. Неможливість самостійного здобуття студентами потрібної інформації компенсується підбором викладачем необхідного навчального матеріалу та його дидактичним опрацюванням для кращого засвоєння. Другий шлях — важчий і потребує додаткових зусиль. Викладач має навчити студентів елементарним навичкам самостійної роботи, заохотити студентів до самостійного навчання, продемонструвати різні шляхи отримання навчальної інформації та її опрацювання. Водночас, другий шлях є кориснішим, оскільки відповідає давній східній мудрості: «Дай голодній людині рибу, і ти нагодуєш її на один день, навчи її ловити рибу, і ти нагодуєш її на все життя».

Дивовижно, але модульне навчання дозволяє поєднати обидва шляхи. По-перше, педагог дійсно має надати в модулі основну і найважливішу інформацію, структуровану і систематизовану. Водночас значний обсяг модуля мають складати завдання із самостійного опрацювання додаткової літератури, пошукової і творчої діяльності. Викладачу необхідно приділити велику увагу консультативній роботі, яка має набути статус окремого виду навчальної діяльності, враховуватись у педагогічному навантаженні і відповідно оплачуватись. І знову, перспективним є використання різноманітних форм консультативної роботи — як безпосередньо в аудиторії, так і в он-лайн режимі в мережі Інтернет.

Загалом, у модульному навчанні принципово змінюється роль викладача. З носія і передавача навчальної інформації він перетворюється на проєктувальника і консультанта самостійної навчальної діяльності студентів. Не всі педагоги готові до такої трансформації свого звичного статусу. За такої позиції викладач має бути постійно готовим до того, що студент знайде невідому для нього інформацію, продемонструє більшу компетентність, краще опанує певним вмінням тощо. Неготовність педагогів до трансформації своєї рольової поведінки, побоювання втратити свій авторитет складає ще одну вагому проблему запровадження модульного навчання.

Шляхи вирішення цієї проблеми можна розглядати в контексті проблеми загальної психолого-педагогічної компетентності сучасних викладачів. Донині така компетентність вважається другорядною у порівнянні із основною предметною, фаховою підготовкою. І саме цей факт пояснює слабку зорієнтованість вітчизняних педагогів у більшості напрямів професійної підготовки на використання сучасних інноваційних технологій, реалізацію самостійної пошукової діяльності, підтримку актуальних освітніх реформ. Викладачі просто не розуміють поставлених перед ними завдань із трансформації освітнього процесу, реалізують декларовані «зверху» інновації виходячи із свого особистого досвіду роботи, не підкріплюючи його сучасними психолого-педагогічними знаннями та вміннями.

Стосовно модульного навчання нині спостерігається слабка методична підготовленість викладацького складу, що позбавляє можливості розроблення дидактично оптимального змістового наповнення модульної технології навчання. З іншого боку — в сучасній педагогічній літературі на сьогодні явно не вистачає опису конкретних методик розробки навчальних модулів, які могли би використовуватися викладачами-практиками.

Звичайно, подолання такої ситуації можливе лише за рахунок додаткового професійного навчання викладачів ВНЗ у напрямі збагачення їх психолого-педагогічної компетентності, викладацької майстерності. Одним із компонентів такої підготовки може бути оволодіння сучасними педагогічними ролями, моделювання нової рольової поведінки в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами.

Отже, до умов запровадження модульного навчання у ВНЗ можна віднести:

- 1) належне матеріальне забезпечення роботи викладачів і студентів у модульному режимі;
- 2) запровадження сучасних інформаційних технологій, використання спеціальних програм із підготовки навчальних модулів;
- 3) забезпечення повноти і системності професійної підготовки в процесі модульного навчання;
- 4) навчання студентів основам самостійної навчальної діяльності;
- 5) організація систематичної консультаційної роботи у різних формах;
- 6) забезпечення розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів у оволодінні методиками модульного навчання, сучасними стратегіями і тактиками рольової поведінки, інформаційними технологіями.

### ***У чому полягають принципи модульного підходу у навчанні***

Для того, щоб модульне навчання дійсно реалізовувало згадані можливості та було позбавлене зазначених проблем, воно має відрізнятися певними атрибутивними ознаками, відповідати основним вимогам, принципам. П. Я. Юцявічене [12] виокремлює специфічні принципи модульного навчання, тісно пов'язані із загально-дидактичними, які визначають основний напрям модульного навчання, його цілі, зміст і методику організації:

- 1) модульності;
- 2) виділення із змісту навчання відокремлених елементів;
- 3) динамічності;
- 4) дієвості і оперативності знань та їхньої системи;
- 5) гнучкості;
- 6) усвідомленої перспективи;
- 7) різнобічності методичного консультування;
- 8) паритетності.

Розглянемо ці принципи докладніше, оскільки їх зміст і правила реалізації визначають розуміння теоретичних основ реалізації рейтингово-модульної системи контролю навчальної успішності (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

**ПРИНЦИПИ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ (ЗА П. Я. ЮЦЯВІЧЕНЕ)**

Принципи модульного навчання	Зміст	Правила реалізації
<i>Принцип модульності</i>	визначає побудову навчання за окремими функціональними вузлами — модулями, призначеними для досягання конкретних дидактичних цілей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• конструювання навчального матеріалу для забезпечення досягання кожним з тих, хто навчається, поставлених навчальних цілей</li> <li>• завершеність кожного блоку для можливості конструювання єдиного змісту навчання з окремих модулів, що відповідає комплексній навчальній меті</li> <li>• інтеграція різних форм і методів навчання, навчального матеріалу для досягнення поставленої мети</li> </ul>
<i>Принцип виділення зі змісту навчання відокремлених елементів</i>	вимагає розглядати навчальний матеріал в межах модулю як єдиної цілісності, що спрямована на вирішення інтегрованої дидактичної мети, що має чітку структуру	<ul style="list-style-type: none"> <li>• виділення в інтегрованій дидактичній цілі структури конкретизованих цілей, що складають один модуль;</li> <li>• забезпечення досягнення будь-якої з них навчальним матеріалом кожного навчального елемента</li> </ul>
<i>Принцип динамічності</i>	забезпечує вільну зміну змісту модулів з урахуванням соціального замовлення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• легкість зміни і доповнення змісту кожного навчального елемента і модулю в цілому</li> <li>• створення нових модулів за рахунок конструювання елементів різних модулів</li> <li>• представлення модуля у такій формі, щоб його елементи могли б бути легко замінені</li> </ul>

Продовження табл. 4.1

Принципи модульного навчання	Зміст	Правила реалізації
<i>Принцип дієвості і оперативності знань та їхньої системи</i>	визначає необхідність формування в тих, хто навчається, дієвих знань через навчання способами діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формулювання цілей модулю в термінах методів діяльності і способів дій</li> <li>• побудова дисциплінарних і міждисциплінарних модулів за логікою практичної діяльності</li> <li>• організація навчання на основі проблемного підходу</li> <li>• показ можливостей переносу знань з одного виду діяльності на інший</li> </ul>
<i>Принцип гнучкості</i>	потребує побудови модульної програми і відповідно модулів таким чином, щоб легко забезпечувати можливість пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб тих, хто навчається	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використання вихідної діагностики знань</li> <li>• побудова на цій основі індивідуалізованої структури конкретного модулю</li> <li>• аналіз навчальних потреб тих, хто навчається</li> <li>• використання комплексного критерію побудови модулю, що включає базову підготовленість та індивідуалізовані навчальні цілі</li> </ul>
<i>Принцип усвідомленої перспективи</i>	вимагає глибокого розуміння тими, хто навчається, близьких, середніх і віддалених результатів навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• надання кожному студенту на початку всієї модульної програми, розробленої на тривалий етап навчання (курс, рік чи весь період навчання)</li> <li>• вказівка в програмі комплексної дидактичної мети, яку той, хто навчається, має зрозуміти і усвідомити як особистісно значущий і очікуваний результат</li> <li>• створення програми навчальних дій для досягнення поставленої мети та забезпечення цим путівником кожного студента</li> <li>• обов'язковий опис на початку кожного модулю інтегрованих цілей навчання, а на початку кожного елемента — конкретних цілей навчання в якості результатів діяльності</li> </ul>

Закінчення табл. 4.1

Принципи модульного навчання	Зміст	Правила реалізації
<i>Принцип різнобічності методичного консультування</i>	вимагає забезпечення досконалості в пізнавальній діяльності того, хто навчається, і педагогічної діяльності викладача	<ul style="list-style-type: none"> <li>• надання навчального матеріалу в модулі з використанням особистих пояснювальних методів, що полегшують засвоєння інформації</li> <li>• пропонування різних методів і шляхів освоєння змісту навчання, які студент може обирати довільно або, спираючись на них чи особистий досвід, створювати власний оригінальний метод навчання</li> <li>• здійснення методичного консультування педагога з організації навчання</li> <li>• вільний вибір педагогом готових методів і організаційних цілей навчання або робота за своїми, оригінальними методами та організаційними схемами</li> <li>• включення до модулю опису використаних методів роботи для обміну досвідом між педагогами, що викладають еквівалентні курси чи предмети</li> </ul>
<i>Принцип паритетності</i>	вимагає приділення особливої уваги активізації студентів, розвитку управління та перетворенню його на самоуправління, реалізації рівноправної взаємодії викладача і студента в процесі навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• надання можливості за рахунок модульної програми забезпечувати самостійне засвоєння знань тими, хто навчається</li> <li>• звільнення педагога від виконання чисто інформаційної функції і створення умов для яскравішого прояву консультативно-координуючої функції</li> <li>• створення умов для спільного вибору педагогом і студентом оптимального шляху навчання</li> <li>• передача викладачем у процесі модульного навчання деяких функцій управління модульній програмі, завдяки якій вони трансформуються в самоуправління</li> </ul>

Викладені принципи модульного навчання взаємопов'язані. Вони відображують особливості побудови змісту навчання та характер взаємодії педагога і того, хто навчається, в нових умовах, що складаються в ході реалізації модульного підходу в процесі навчання. І, звичайно, наведені принципи є базовими і для використання модульно-рейтингового контролю у навчанні.

### ***Які існують види навчальних модулів***

Кожен модуль може реалізовувати певну функцію. Наприклад, початковий модуль при вивченні навчальної дисципліни можна назвати цільовим, спрямованим на осмислення студентами цілей вивчення дисципліни, другий модуль може бути присвячений вивченню основного теоретичного матеріалу на лекціях, його можна назвати змістовим, третій модуль може бути присвячений відпрацюванню вмінь і навичок на практичних заняттях і в процесі самостійної роботи, його можна назвати операційно-діяльним, і, нарешті, останній модуль, присвячений перевірці результатів навчальної діяльності, можна назвати контрольно-оцінним.

Модулі можна формувати і за основними поняттями навчальної дисципліни, блоками взаємопов'язаних тем, предметами вивчення тощо.

У кредитно-модульній системі прийнято формувати кількість модулів з певної дисципліни відповідно до виділеної для неї кількості кредитів. Тобто дисципліна, що має 3 кредити, може бути поділена на 3 модулі.

### ***З яких компонентів може складатися навчальний модуль та яке місце посідає в ньому контроль***

У структурі навчального модулю виділяють різні компоненти. Доцільним, на наш погляд, є виділення функціональних складових блоків навчального модулю [8]:

1. Цільовий блок — точно сформульована навчальна мета, що відображає результат вивчення модулю.

2. Інформаційний блок (банк інформації) — теоретичний матеріал, структурований у вигляді навчальних елементів у методичних посібниках, робочих зошитах, комплекті методичних посібників-самовчителів з додатками у вигляді опорних конспектів, навчальних комп'ютерних програмах.

3. Методичний блок — методичне керівництво з досягнення цілей (алгоритми навчання).

4. Виконавський блок (для формування умінь) — пакети типових, комплексних і ситуативних задач і вправ з алгоритмами рішень, описи лабораторних і практичних робіт.

5. Контролювальний блок — банк контрольних завдань, відповідний цілям даного модулю, що містить вхідні і вихідні контрольні теоретичні тести і спеціальні задачі різного ступеня складності, а також методичні вказівки до проведення контролю.

Необхідною і важливою складовою модулю є контрольна складова. Результативність вивчення навчального модулю прямо залежить від якості контроль-оцінної діяльності під час його вивчення та урахування поточних результатів у загальній оцінці з дисципліни, курсу, що вивчаються на модульній основі. Для забезпечення цієї вимоги реалізація модульного навчання часто супроводжується рейтинговим контролем, коли загальна оцінка за курс (дисципліну) складається з оцінок за вивчення окремих модулів.

---

### **4.3. ПРИНЦИПИ Й УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНКИ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ У МОДУЛЬНОМУ НАВЧАННІ**

---

#### ***Що таке «рейтинг» та «рейтингова система»***

Поняття «**рейтинг**» походить від англ. rating та позначає результат оцінювання певного об'єкта, віднесення його до певного класу або розряду у порівнянні з аналогічними об'єктами. Спочатку цей термін використовувався у спорті і позначав місце спортсмена серед йому подібних, що оцінювалося певною кількістю балів. Зокрема, у «Великій радянській енциклопедії» зазначається, що «рейтинг» — це індивідуальний числовий показник оцінки спортивних досягнень шахіста (шашіста) у класифікаційному переліку (рейтинг-листі), що щорічно складається для найсильніших шахістів (шашістів) світу. Надалі цей термін поширився й на інші сфери, позначаючи ступінь популярності певного діяча в галузі політики, культури тощо. Сьогодні поняттям «рейтинг» найчастіше позначають індивідуальний числовий показник оцінки досягнень деякого об'єкта в класифікаційному переліку.

Поняття «рейтингу» слід відрізнити від поняття «рангу». Рангування — це визначення порядкового номеру кожного об'єкта у досліджуваній сукупності. При цьому визначається лише місце кожного об'єкта у досліджуваній сукупності, міра ж розбіжності — не враховується. Рейтинг — більш складна форма представлення результатів оцінки, коли кожному об'єкта присвоюється певна кількісна оцінка. При цьому можна встановити й місце кожного об'єкта у досліджуваній сукупності, і визначити міру їх розбіжностей у кількісній шкалі.

Однак, рейтингову шкалу можна визнати кількісною лише відносно. Елементарною одиницею рейтингу найчастіше виступає певний умовний бал, який відображує певну якісну чи кількісну оцінку об'єкта. Тому до розрахунку рейтингу слід підходити дуже відповідально, намагаючись скласти максимально точну інтерпретацію бальної шкали.

У навчанні поняття рейтингу сьогодні використовується дедалі частіше. Розраховуються рейтинги учнів, студентів з окремих дисциплін, курсів, семестрові рейтинги, рейтинги викладачів, кафедр, освітніх закладів, навчальних програм тощо.

**Навчальний рейтинг** — це деяка інтегральна кількісна оцінка навчальних досягнень, накопичена протягом певного періоду, що характеризує кількість здобутих знань та вмінь, відображує обсяг виконаної роботи, глибину засвоєння навчального матеріалу тощо.

У ВНЗ під навчальним рейтингом студента звичайно розуміють певну числову величину, виражену у багатобальній шкалі (наприклад, 20-бальній чи 100-бальній) що розраховується за певною методикою та відображає успішність навчання студентів з одного чи кількох предметів протягом певного періоду навчання.

Певна методика розрахунку та використання рейтингу у навчанні отримала назву **рейтингової системи**.

### ***Які відмінності традиційного та рейтингового підходів до контролю успішності навчання***

У нашій країні зараз відбуваються суттєві трансформації в контролі успішності навчання: у загальноосвітній школі здійснено перехід на 12-бальну систему оцінювання; в якості форми підсумкової атестації учнів запроваджено незалежне тестування; у ВНЗ реалізується Європейська кредитно-трансферна система (ECTS), що включає уніфіковану систему оцінювання навчальних досяг-

лень студентів для легшого перезарахування оцінок студентів при переході до іншого ВНЗ. Метою всіх цих трансформацій є подолання існуючих недоліків в контролі навчання. Одним із сучасних підходів до контролю, що має комплекс вагомих переваг перед традиційним контролем, є рейтинговий. Здійснимо порівняння традиційного та рейтингового підходів до контролю (табл. 4.3).

*Таблиця 4.3*

**ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНТРОЛЮ ЗА ТРАДИЦІЙНОГО  
І РЕЙТИНГОВОГО ПІДХОДІВ**

Традиційний підхід	Рейтинговий підхід
перевага підсумкового контролю	переважання поточного контролю над підсумковим або їх рівноцінність
мале заохочення поточної діяльності, систематичності, як наслідок — здача всіх робіт в останній термін («штурмовщина»)	значний стимулюючий ефект, підтримка систематичної роботи
вибірковий контроль, що допускає випадковий результат, везіння чи невезіння	повний та всеосяжний контроль, що виключає елемент випадковості
нормативно-зорієнтований контроль, при якому оцінка результатів навченості кожного учня залежить від результатів оцінювання групи в цілому	критеріально-зорієнтований контроль, що здійснюється за попередньо заданими критеріями результативності
шкали оцінювання малодиференційовані, відображають лише загальні рівні навченості	шкали оцінювання мають великий діапазон, що дозволяє докладно оцінити різні компоненти навченості
критерії оцінювання часто невідомі чи не повідомляються учням	ґрунтується на чітко визначених правилах оцінювання, які обов'язково мають бути доведені до тих, хто навчається, перед початком навчання

Отже, рейтинговий контроль навчання — більш систематизований та організований порівняно з традиційним, контроль навчальних досягнень студентів, за якого здійснюється більш диференційоване оцінювання їх роботи на різних етапах процесу навчання. Для ВНЗ це відносно нова, прогресивніша система контролю, яка полягає в заміні традиційного дискретно-сесійного контролю на неперервно-накопичувальний.

## **У чому переваги і недоліки використання рейтингової системи у ВНЗ**

Використання рейтингового контролю у вищій школі має свої переваги і недоліки (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

### **ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ**

Переваги	Недоліки
<ul style="list-style-type: none"><li>• розвиває здатність студентів до самоконтролю та самооцінювання</li><li>• привчає студентів до систематичного навчання</li><li>• мотивує і стимулює студентів, підвищує рівень здорової конкуренції між ними</li><li>• знижує зайву нервову напруженість студентів при контролі завдяки повідомленню вимог контролю і оцінювання</li><li>• збільшує об'єктивність підсумкової оцінки, оскільки дозволяє враховувати більшу кількість видів навчальної діяльності</li><li>• дозволяє встановлювати динаміку навчання</li><li>• значно зменшує елемент випадковості в оцінці знань при здачі заліків та екзаменів</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• збільшує витрати часу і зусиль викладачів для розрахунку рейтингів студентів, підготовки різних форм контролю, аналізу результатів навчання</li><li>• створює конфліктогенні ситуації, плутає студентів, викликає непорозуміння у зв'язку із розбіжністю у підходах різних викладачів, надто складною методикою розрахунку рейтингу</li></ul>

### **Які існують види рейтингового контролю**

Види рейтингу найчастіше класифікують за етапами (видами) контролю. Рейтингова сума балів має інтегрувати підсумки трьох основних видів контролю: поточного, проміжного (рубіжного — тематичного чи модульного) і підсумкового (залік чи екзамен). У формуванні рейтингу можуть також враховуватись вихідний рівень навченості і відстрочений контроль результатів навчання.

Та чи інша методика рейтингового контролю припускає різну частку певних видів контролю у загальній успішності навчання. Єдиного підходу не існує. У різних країнах, навчальних закладах, навіть у різних викладачів зустрічаються різне бачення такої част-

ки, що зумовлене індивідуальними уподобаннями, особливими умовами викладання чи навіть традиціями.

Зустрічаються різні шкали оцінювання, однак найчастіше в процесі навчання у ВНЗ використовується 100-бальна шкала, оскільки вона є досить диференційованою і зрозумілою (схожа на відсотковий розподіл).

Наведемо кілька прикладів розподілу 100-бального рейтингу, виявлених у ході ознайомлення із положеннями щодо реалізації модульно-рейтингової системи навчання деяких українських, російських та білоруських ВНЗ (табл. 4.5).

Таблиця 4.5

**ПРИКЛАДИ РОЗРАХУНКУ НАВЧАЛЬНИХ РЕЙТИНГІВ**

Досвід використання	Частка певного виду контролю у загальному рейтингу, %		
	поточний	проміжний (модульний)	Підсумковий
<i>Україна</i>			
• Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	50	10—20 (включений до поточного)	50
• Чернівецький торговельно-економічний інститут	70	—	30
• Вінницький державний аграрний університет	35—70	10—20 (включений до поточного)	30
• Волинський національний університет імені Лесі Українки	до 40	60 (за відсутності екзамену)	60
• Харківський національний університет імені В. Н. Казаріна	60	—	40
<i>Росія</i>			
• Саратовський державний соціально-економічний університет	40—60	20—40	—
• Читинська державна медична академія	35	25	40
• Тюменський державний університет	40	(включений до поточного)	60
<i>Білорусія</i>			
• Білоруський державний університет	до 70	—	до 30

У табл. 4.5 наведені дані лише по тих ВНЗ, в яких існують обмеження у розподілі підсумкового рейтингу між видами контролю. У більшості ж випадків зазначається лише загальний обсяг

балів (переважно 100), розподіл яких за видами контролю пропонується кафедрам здійснювати самостійно.

Аналіз існуючих методик рейтингового контролю дозволяє побачити тенденцію до зменшення обсягу підсумкового контролю та збільшення поточного та проміжного. В окремих випадках спостерігається відсутність певного виду контролю в якості обов'язкової складової (зокрема, проміжний модульний контроль може включатись до поточного, підсумковий контроль — складатись із результатів поточного і модульного контролю тощо).

На наш погляд, в ідеалі контроль має охоплювати всі види та враховувати їх у загальній успішності навчання, оскільки кожен вид контролю виконує різну функцію. У процесі поточного контролю враховується та заохочується систематична навчальна діяльність, рубіжний (тематичний чи модульний) контроль забезпечує перевірку засвоєного матеріалу з кожного блоку змісту навчання, підсумковий контроль сприяє узагальненню й закріпленню всіх отриманих знань, перевірці цілісних умінь. Тому небажаною є відмова від того чи іншого виду контролю, оскільки це знижує ефективність рейтингової системи.

Оптимальним, на наш погляд, є такий розподіл балів, за якого частка поточного контролю дорівнює сумі часток рубіжного і підсумкового. Тобто, однаково оцінюється поточна навчальна діяльність та виконання контрольних робіт на рубіжному і підсумковому контролі. Відповідно, можливий такий розподіл 100 балів загального рейтингу з дисципліни:

- поточний контроль — оцінка роботи студентів за всіма формами занять (включаючи самостійну та аудиторну роботу) — 50 балів;
- рубіжний (тематичний чи модульний) контроль — 20 балів;
- підсумковий контроль — 30 балів.

Цікавою є також класифікація контролю за його цілями [5]:

1) стартовий рейтинг — призначений для оцінки знань студентів на початку циклу, перевірки остаточного рівня знань і вмінь;

2) технічний рейтинг — складається з оцінок поточних робіт і оцінок вирішення типових задач на колоквіумах, служить перевірці технічних вмінь і навичок студентів при вирішенні типових стандартних задач;

3) теоретичний рейтинг — набирається на колоквіумах, що проводяться на етапах проміжного контролю і служать для оцінки рівнів засвоєння теоретичного матеріалу;

4) творчий рейтинг — використовується для оцінки творчого потенціалу студента, його вміння самостійно отримувати докази

теорії по аналогії з наведеними в лекціях, для отримання навичок у рішенні нестандартних задач теоретичного і прикладного характеру, пов'язаних з профілем майбутньої діяльності.

При цьому для набору балів кожного наступного рейтингу студент спочатку має отримати відмінну чи добру оцінку з попереднього рейтингу.

Такий рейтинг може використовуватись у тому випадку, коли в середині кожного модулю студенту пропонуються різні типи завдань (теоретичного, практичного чи творчого характеру), а далі розраховується рейтинг студента окремо для кожного типу завдань. Це може бути корисним для прийняття рішення щодо відбору студентів для тієї чи іншої діяльності (участі в конференції, олімпіаді, проходженні практики тощо).

### ***За якими методиками можна розраховувати рейтинг***

Для розрахунку рейтингу зазвичай використовують статистичні методи. При цьому існують кілька можливих **способів розрахунку загального рейтингу**:

1. *Загальний рейтинг складається з суми балів за окремі завдання.*

$$R_{\text{заг}} = \sum_{i=1}^n B_i$$

де  $R_{\text{заг}}$  — загальний рейтинг,  $B_i$  — оцінка за виконання  $i$ -того завдання,  $n$  — кількість завдань.

При цьому завдання можуть оцінюватись однаково (наприклад, 1 бал за кожне завдання), а можуть відрізнятись відповідно до складності того чи іншого завдання (наприклад, від 1 до 5 балів). При наданні переліку завдань студентам до виконання має бути чітко вказана вага кожного завдання у балах.

*Таблиця 4.6*

*З досвіду кафедри педагогіки та психології КНЕУ  
При виставленні оцінок за окремі навчальні завдання враховується складність та творчий характер цих завдань.*

**РОЗПОДІЛ БАЛІВ ЗА ВИДАМИ ЗАВДАНЬ  
З ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ**

Орієнтовні завдання	Максимальна оцінка
Опрацювання окремих понять, виконання простих психодіагностичних методик, конспект окремих теоретичних питань, участь у виконанні групового завдання тощо	1
Опрацювання дидактичних текстів, виконання складних психодіагностичних методик, наведення прикладів, самоаналіз, аналіз практичних занять, активна участь у виконанні групових завдань тощо	2
Розробка блок-схем, опрацювання складних та великих психодіагностичних методик, мікро-викладання, доповідь	3
Підготовка есе, міні-творів, розробка дидактичних тестів, виконання окремих творчих завдань, перемога в групових завданнях	4
Проведення ігрових завдань, науково-дослідна робота, розробка групових проектів тощо	5

Вибір кількості балів для оцінювання одного завдання має відповідати певним кількісним критеріям. Однак на практиці педагоги звикли до використання традиційної 4-бальної шкали: відмінно, добре, задовільно, незадовільно, що являє собою скоріше узагальнену назву певного рівня якості виконання завдання, ніж кількісну характеристику.

Прикладом кількісної оцінки якості певного досліджуваного об'єкту є використання так званої вербально-оцінкової шкали Е. Харрінгтона [13] (шкала інтенсивності критеріальної властивості чи психофізіологічна шкала бажаності), яка пропонує такі можливі градації будь-якої властивості (табл. 4.7).

*Таблиця 4.7*

**ШКАЛА Е. ХАРРІНГТОНА**

Найменування градації	Числові інтервали	Середня оцінка	Словесна інтерпретація
дуже висока	0,81—1,00	0,90	дуже добре
висока	0,64—0,80	0,72	добре
середня	0,38—0,63	0,50	задовільно
низька	0,21—0,37	0,29	погано
дуже низька	0,00—0,20	0,10	дуже погано

Відповідно, використовуючи шкалу Харрінгтона, можна оцінити якість виконання будь-якого завдання, виражаючи її у кількісних показниках.

Позитивним у підході розрахунку загального рейтингу через суму балів за виконані завдання є те, що студенти можуть чітко уявити обсяг необхідної роботи для отримання бажаної кількості балів, бачать своє просування при вивченні дисципліни, здатні самостійно розрахувати свій рейтинг. Негативним — велика кількість предметів оцінювання, що ускладнює роботу викладача, нерівномірне виконання завдань до різних тем (переважну кількість завдань студенти часто виконують під час вивчення останніх тем курсу, коли бачать, що їм не вистачає певних балів), неможливість урахування важливості тієї чи іншої теми у загальному рейтингу (завдання одного типу «важать» однаково незалежно від теми) тощо. Також можлива ситуація, коли кількість виконаних завдань стає для студентів пріоритетнішою за якість їх виконання.

За такого підходу рекомендується обмежувати кількість завдань, що можуть бути виконані до кожної теми чи модулю, групувати деякі завдання у цілісні роботи, використовувати диференційований підхід (коли пропонуються різні набори завдань для різного рівня засвоєння навчального матеріалу, досягання різних навчальних цілей).

*2. Загальний рейтинг розраховується як сума балів за окремі теми, модулі чи види навчальної діяльності.*

$$R_{\text{заг}} = \sum_{i=1}^n O_i$$

де  $R_{\text{заг}}$  — загальний рейтинг,  $O_i$  — кількість балів, отримана за певні об'єкти оцінювання (тему, модуль чи вид навчальної діяльності),  $n$  — кількість об'єктів оцінювання.

При цьому можна виділити на кожен блок з дисципліни різну кількість балів залежно від їх ступеня важливості, рівня засвоєння навчального матеріалу, що досягається.

Наприклад, наведемо кілька варіантів розподілу 100-бального рейтингу:

$R(100) = M_1(10) + M_2(20) + M_3(30) + M_4(40)$ , де  $M_n$  — оцінки за окремими модулями, в дужках вказано максимально можливу суму балів;

$R(100) = \text{CP}(20) + \text{Л}(10) + \text{ПЗ}(10) + \text{ПМК}(10) + \text{І}(50)$ , де CP — бали отримані студентами за самостійну роботу, Л — за роботу на лекціях, ПЗ — за роботу на практичних заняттях, ПМК — за

поточно-модульний контроль, І — за екзамен, у дужках вказано максимально можливу суму балів.

Своєю чергою кожен із об'єктів оцінювання може бути також розподілений на окремі складові, наприклад, у змісті кожного модулю можна виділити поточні оцінки та оцінки за контрольну роботу з модулю; роботу на практичному занятті можна поділити на роботу із підготовки до практичного заняття і роботу на самому занятті; самостійну роботу можна оцінювати як суму балів за виконання окремих завдань тощо.

Проблематичним при такому підході є порівняння результативності роботи студентів при роботі над кожним блоком. Також буває складно відразу спланувати всі можливі види робіт чи теми. Наприклад, можуть траплятись ситуації, коли за певних об'єктивних причин частина матеріалу залишилася не вивченою (хвороба викладача, уведення карантину, попадання окремих занять на святкові дні тощо). За таких умов студенти втраять частину балів, яку вони можуть отримати, що є неприпустимим.

*3. Загальний рейтинг розраховується як середня арифметична балів за окремі теми, модулі чи види навчальної діяльності.*

$$R_{\text{заг}} = \frac{\sum_{i=1}^n O_i}{n},$$

де  $R_{\text{заг}}$  — загальний рейтинг,  $O_i$  — кількість балів, отримана за певні об'єкти оцінювання (тему, модуль чи вид навчальної діяльності),  $n$  — кількість об'єктів оцінювання.

За такого підходу використовується однакова, максимально можлива оцінка за ті чи інші види навчальної діяльності, теми і модулі, а надалі розраховується їх середнє значення.

Наприклад:  $R(100) = [M_1(100) + M_2(100) + M_3(100)] / 3$ , де  $M_n$  — оцінки за окремими модулями, в дужках вказано максимально можливу суму балів.

При такому підході зручно порівнювати результативність роботи різних учнів, простежувати динаміку їх навчальної діяльності протягом вивчення різних тем, модулів. Однак при цьому не враховується значущість окремих складових контролю, усі вони вважаються рівноцінними.

*3. Загальний рейтинг розраховується як середня арифметична зважена балів за окремі теми, модулі чи види навчальної діяльності.*

$$R_{\text{заг}} = \frac{\sum_{i=1}^n O_i \times k_i}{n},$$

де  $R_{\text{заг}}$  — загальний рейтинг,  $O_i$  — кількість балів, отримана за певні об'єкти оцінювання (тему, модуль чи вид навчальної діяльності),  $k_i$  — коефіцієнт вагомості (значущості) певного об'єкта оцінювання,  $n$  — кількість об'єктів оцінювання.

Наприклад, якщо в якості єдиної максимальної оцінки з певного об'єкта оцінювання з дисципліни обрано 10 балів, то загальний рейтинг може бути обчислений у такий спосіб:  $R(100) = 4 \times \text{CP}_{\text{сер}}(40) + 2 \times \text{Л}_{\text{сер}}(20) + 2 \times \text{ПЗ}_{\text{сер}}(20) + 2 \times \text{ПМК}_{\text{сер}}(20)$ , де  $\text{CP}_{\text{сер}}$  — середня кількість балів, отриманих студентами за самостійну роботу,  $\text{Л}_{\text{сер}}$  — за роботу на лекціях,  $\text{ПЗ}_{\text{сер}}$  — за роботу на практичних заняттях,  $\text{ПМК}_{\text{сер}}$  — за поточно-модульний контроль, у дужках вказано максимально можливу суму балів.

За такого підходу можна використовувати однакові оцінки за ті чи інші види навчальної діяльності, переводячи їх надалі у кількість балів, відповідну вагомості певної теми чи блоку тем, виду навчальної діяльності. Однак можливим є також і застосування різної шкали оцінювання за різні об'єкти контролю, використовуючи для переведення певний коефіцієнт вагомості (наприклад, у наведеному прикладі можна оцінити одну лекцію не в 10, а в 5 балів, тоді коефіцієнт вагомості лекцій у загальному рейтингу буде 8 ( $8 \times \text{CP}_{\text{сер}} = 40$ )).

На практиці доцільніше поєднувати кілька підходів. Наприклад, розраховувати загальний рейтинг як суму рейтингів за окремими видами навчальної діяльності, кожний з яких розраховується як середня зважена певних об'єктів контролю (цілісних навчальних робіт чи виконання окремих навчальних завдань).

### **Як здійснюється оцінювання в умовах рейтингу**

Особливо складно в умовах рейтингової системи вибрати належну шкалу оцінювання. Така шкала має бути зручною у використанні, об'єктивною і зрозумілою як для викладачів, так і для студентів.

У світі існує численна кількість можливих шкал оцінювання, які відрізняються одна від одної як числом градацій, так і діапазоном окремих розрядів. У деяких шкалах використовуються цифрові позначення, причому допускаються дробові оцінки, інші шкали мають літерні позначення [4] (табл. 4.8).

Таблиця 4.8

## ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ РІЗНИХ КРАЇН СВІТУ

Словесна оцінка	СРСР	Франція	Німеччина	Голландія	Італія	США
Excellent, відмінно	5	≥17	0,5	≥90	30 Lode	A+
			1			A
			1-			A-
Very good, дуже добре	4	15—16,9	2+	80—89	30	B+
		14—14,9	2		29	B
	2-			B-		
Good, добре	4	13—13,9	3+	70—79	28	C+
		12—12,9	3		27	C
			3-			C-
Satisfactory, задовільно	3	11—11,9	4+	60—69	23—26	D+
			4			D
Pass, зараховано	3	10—10,9	4-	55—59	18—23	D-
Fail, незадовільно	2	8—9,9	5	55	<18	E

Слід розуміти, що повна уніфікація підходів в оцінюванні неможлива. Навіть стосовно традиційної 4-бальної шкали два різні викладачі висувають принципово різні вимоги для отримання тієї чи іншої оцінки, і отримання однієї і тієї ж відмітки у різних викладачів викликає в студентів розбіжні емоції (в окремих викладачів і відмітка «задовільно» сприймається за щастя). Однак можливо спробувати розробити способи переводу однієї шкали в іншу.

Велика розбіжність в тлумаченні оцінок у різних країнах і навчальних закладах, у різних навчальних предметах і у різних викладачів потребує розробки спільної, простої і зрозумілої шкали, в яку можуть бути переведені оцінки будь-якого виду, що має звести до мінімуму можливість помилки при перезарахуванні оцінок студента. Такою «полегшеною шкалою» стала шкала оцінювання ECTS, створена на основі аналізу і узагальнення інформації, коментарів і статистичних даних, представлених експертній комісії 80 закладами — учасниками експерименту із розробки такої шкали в межах Болонського процесу.

Оцінка ECTS включає 7 рівнів: «А», «В», «С», «D», «Е», «F» та «FX». В системі також встановлено відсоток студентів, які зазвичай отримують певні оцінки (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

#### ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ ECTS

Оцінка ECTS	Відсоток студентів, які зазвичай успішно досягають відповідної оцінки	Значення оцінки
<b>A</b>	<b>10</b>	<i>Відмінно</i> — відмінне виконання
<b>B</b>	<b>25</b>	<i>Дуже добре</i> — вище середнього рівня
<b>C</b>	<b>30</b>	<i>Добре</i> — загалом хороша робота
<b>D</b>	<b>25</b>	<i>Задовільно</i> — непогано
<b>E</b>	<b>10</b>	<i>Достатньо</i> — виконання відповідає мінімальним критеріям
<b>FX</b>	—	<i>Незадовільно</i> — необхідне повторне перекладання
<b>F</b>	—	<i>Незадовільно</i> — необхідно повторне вивчення дисципліни

Інформація, представлена оцінкою системи ECTS, пов'язує роботу одного студента з роботою інших студентів групи. Тобто, студент, який отримав у системі ECTS оцінку «А», імовірно належав до 10 % найкращих студентів групи за результатами контролю. Однак не відомо, чи був він кращим тому, що гарно підготувався, чи тому, що група виявилася слабкою. Також можливо є ситуація, коли розподіл оцінок виявиться нерівномірним. Наприклад, у невеликій групі студентів може не виявитись осіб з певним рівнем успішності. Або всі студенти продемонструють високу успішність.

Така шкала не замінює реальних оцінок студента, вона скоріше надає додаткову інформацію щодо ефективності його роботи в прийнятій системі оцінювання. Вищий навчальний заклад самостійно приймає рішення стосовно того, як буде використовуватись така шкала оцінювання у своїй системі. Як правило, оцінка в шкалі ECTS виставляється поряд з основною, прийнятою в закладі оцінкою.

В Україні для переведення існуючої шкали в шкалу ECTS найчастіше у ВНЗ встановлюється проміжна 100-бальна шкала, яка надалі переводиться в шкалу ECTS. Наведемо приклади співвіднесення таких шкал, що використовуються в окремих ВНЗ України (табл. 4.10).

Таблиця 4.10

**ПРИЙНЯТІ В УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ  
СПОСОБИ ПЕРЕВЕДЕННЯ 100-БАЛЬНОЇ ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ В ШКАЛУ ECTS**

ВНЗ	A	B	C	D	E	FX	F
<i>Рекомендована система оцінювання згідно із Наказом МОН України від 23.01.2004 р. № 48</i>	90—100	75—89	60—74	35—59	1—34		
Вінницький державний аграрний університет	90—100	82—89	75—81	66—74	60—65	35—59	1—34
Волинський національний університет імені Лесі Українки	90—100	82—89	75—79	67—74	60—66	35—59	1—34
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	90—100	80—89	70—79	66—69	60—65	21—59	0—20
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	90—100	85—89	75—84	65—74	60—64	35—59	1—34
Національний авіаційний університет	90—100	82—89	75—81	67—74	60—66	35—59	1—34
Національний університет «Львівська політехніка»	88—100	80—87	71—79	61—70	50—60	26—49	0—25
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	90—100	82—89	75—81	69—74	60—68	35—59	1—34
Чернівецький торговельно-економічний інститут	90—100	82—89	75—81	69—74	60—68	35—59	1—34

Можна спостерігати як певною мірою однакові підходи, так і відмінні. Більшість ВНЗ використовує рекомендовану МОН України шкалу оцінювання [7]. Однак присутні й окремі відхилення від цієї шкали. Зокрема, КНЕУ використовує менший діапазон незадовільної оцінки з необхідністю повторного вивчення дисципліни, КНУ має найвищий поріг для оцінки В за шкалою ECTS тощо. При цьому українські ВНЗ скоріше за все здійснюють таке переведення досить суб'єктивно, керуючись лише випадковими чинниками.

Кращим, на наш погляд, способом уніфікувати різні шкали є співвідношення будь-якої шкали оцінювання з психофізичною шкалою бажаності Е. Харрінгтона (рис. 4.1). Ця шкала відображає розподіл оцінок між межовими варіантами (дуже погано та дуже добре), середню оцінку (задовільно) та дві проміжні оцінки між межовими і середньою оцінкою (погано, добре).

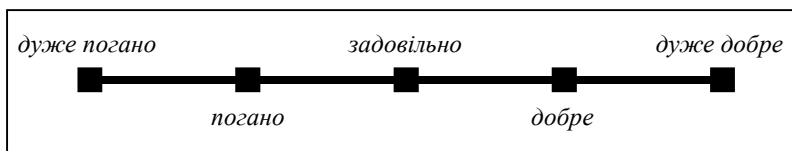


Рис. 4.1. Психофізична шкала бажаності

Трансформувавши цю шкалу у певну систему, отримаємо шкалу відміток. Продемонструємо таке співвіднесення на прикладах (табл. 10). Бачимо, що за такого підходу можна встановити співвідношення шкал із різною кількістю градацій за рахунок розширення деяких діапазонів шкал. Наприклад, у шкалі Харрінгтона використовується 5 градацій, у шкалі ECTS — 7. Але навіть за словесною інтерпретацією видно певне співвіднесення: градації «дуже добре» відповідає оцінка «відмінно» за шкалою ECTS (A), «добре» — «дуже добре» (B) та «добре» (C), «задовільно» — «задовільно» (D) та «достатньо» (E), «погано» — «незадовільно з можливістю повторного складання» (FX) та «незадовільно з повторним вивченням дисципліни» (F). Відповідно, можна здійснити переведення шкали Харрінгтона і в 100-бальну шкалу, додаючи додаткові градації за рахунок використання середніх значень певного діапазону (табл. 4.11).

Таблиця 4.11

## ЗПІВСТАВЛЕННЯ РІЗНИХ ШКАЛ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Шкала Харрінгтона	Традиційна 4-бальна	10-бальна шкала	12-бальна шкала	Шкала оцінювання ECTS	100-бальна шкала
Дуже добре 0,81—1,00	Відмінно «5»	відмінні знання — 10 балів	<b>ВИСОКИЙ</b> 12 балів — учень має системні, дієві знання, ... 11 балів — учень володіє уза- гальненими знаннями із пред- мета, ... 10 балів — учень володіє гли- бокими і міцними знаннями, ...	ВІДМІННО — відмінне виконання лише з незнач- ною кількістю помилок <b>A</b>	81—100
		дуже гарні знання — 9 балів			
Добре 0,64—0,80	Добре «4»	гарні знання — 8 балів	<b>ДОСТАТНІЙ</b> 9 балів — учень вільно володіє вивченим матеріалом, ... 8 балів — знання учня є достат- ньо повними, ... 7 балів — учень правильно, ло- гічно відтворює навчальний матеріал, ...	<b>ДУЖЕ ДОБРЕ</b> — вище середнього рівня з кіль- кома помилками <b>B</b>	73—80
		недостатньо гарні знання — 7 балів			
				<b>ДОБРЕ</b> — в загальному правильна робота з пев- ною кількістю грубих по- милок <b>C</b>	64—72

Закінчення табл. 4.11

Шкала Харрінгтона	Традиційна 4-бальна	10-бальна шкала	12-бальна шкала	Шкала оцінювання ECTS	100-бальна шкала
Задовільно 0,38—0,63	Задовільно «3»	задовільні знання — 6 балів	<p><b>СЕРЕДНІЙ</b> 6 балів — учень виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу. ...</p> <p>5 балів — учень розуміє основний навчальний матеріал, ...</p> <p>4 бали — учень знає приблизно половину навчального матеріалу, ...</p>	<p>ЗАДОВІЛЬНО — непогано, але зі значною кількістю недоліків D</p>	51—63
		малозадовільні знання — 5 балів			
Погано 0,21—0,37	Незадовільно «2»	незадовільні знання — 4 бали	<p><b>ПОЧАТКОВИЙ</b> 3 бали — учень відтворює менше половини навчального матеріалу, ...</p> <p>2 бали — учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, ...</p> <p>1 бал — учень може розрізнити об'єкт вивчення і відтворити деякі його елементи, ...</p>	<p>НЕЗАДОВІЛЬНО — погано попрацювати перед тим, як отримати залік FX</p>	21—37
		погані знання — 3 бали			
дуже погано 0,00-0,20		дуже погані знання — 2 бали			
		немає знання предмету — 1 бал			

Однією з переваг рейтингового оцінювання є можливість додаткового стимулювання діяльності студентів за рахунок надання додаткових (заохочувальних) балів чи зняття наданих (штрафних) балів.

Узагальнюючи досвід вітчизняних та зарубіжних ВНЗ, наведемо приклади можливих дій студентів, що можуть заохочуватись наданням або зняттям рейтингових балів, що пропонуються до використання (табл. 4.12).

Таблиця 4.12

**ДІІ СТУДЕНТІВ ДЛЯ ДОДАТКОВОГО  
ЗАОХОЧЕННЯ РЕЙТИНГОВИМИ ОЦІНКАМИ**

Дії, що можуть заохочуватись бонусами	Дії, що можуть підлягати штрафам
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Присутність на занятті</li> <li>● Надання доречних запитань викладачу</li> <li>● Відповідь на додаткове запитання</li> <li>● Активна участь в дискусії, грі</li> <li>● Знаходження цікавого рішення проблеми</li> <li>● Передчасне виконання завдань, подання роботи на перевірку</li> <li>● Знаходження нових інформаційних джерел, цікавих теоретичних відомостей, підготовка доповіді</li> <li>● Участь у науково-дослідній роботі, олімпіаді, виступи на конференціях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Відсутність на занятті</li> <li>● Негативна поведінка, перешкода нормальній роботі</li> <li>● Безвідповідальність, погана підготовка до заняття</li> <li>● Відмова від участі в грі, дискусії</li> <li>● Несвочасне виконання завдань, запізнення у поданні роботи на перевірку</li> <li>● Списування, використання недозволених засобів інформації під час контролю, підказки</li> </ul>

Загалом слід зазначити, що краще для нормального навчального процесу, коли позитивних спонук буде більше, ніж негативних. Крім того, краще карати студентів не зняттям вже «зароблених» балів, а позбавленням можливості отримати нові.

***Якими мають бути правила використання рейтингу у навчанні***

Для того, щоб рейтингова система була дійсно ефективним засобом стимулювання систематичної навчальної діяльності студентів, встановлюються певні **правила** (вимоги) та пропонуються відповідні рекомендації із її використання. Спробуємо узагальнити деякі з них, виокремивши правила для викладачів і правила для студентів.

### ***Правила використання рейтингової системи для викладачів:***

1. Студенти мають бути ознайомлені з вимогами виставлення рейтингу на початку вивчення дисципліни, причому бажано повідомити про ці вимоги як в усній формі, так і надати старостам роздрукований варіант правил виставлення рейтингу.

2. Методика розрахунку рейтингу має бути достатньо простою, зрозумілою і справедливою, має бути забезпечена пряма залежність між обсягом зусиль, що має витратити студент на виконання певної роботи, та кількістю балів, що він може за неї отримати.

3. Методика розрахунку рейтингу має залишатись незмінною протягом всього навчального процесу, для якого розраховується рейтинг. Зміни можливі лише для тих студентів, які будуть вчитися у наступному семестрі.

4. Всі студенти мають отримати однаковий шанс набути максимальний рейтинг, викладач має ставитися до студентів неупереджено, не надавати улюбленцям додаткових можливостей чи пільг в отриманні оцінки.

5. Викладач має систематично здійснювати розрахунок рейтингу студентів і надавати можливість студентам дізнатись про рейтинг кожного з них.

6. Викладач несе відповідальність за правильність розрахунку рейтингових балів.

7. При проведенні контрольних заходів викладач зобов'язаний попередити студентів про критерії оцінювання, своєчасно ознайомити студентів з їх результатами та пояснити причини виставлення певної оцінки.

8. Викладач має заохочувати студентів до систематичної роботи, виконання пошукових, творчих завдань.

9. Викладач має право додати студентам додаткові (заохочувальні) бали чи зняти з них штрафні бали, однак таких балів має бути небагато (до 10 % рейтингу), крім того, про можливість нарахування чи зняття таких балів студенти мають бути попереджені завчасно.

10. Викладач має прагнути до постійного оновлення і вдосконалення рейтингової системи у напрямку збільшення її цілісності, адаптування до можливостей студентів та вимог навчального процесу. При цьому він має обов'язково враховувати думку студентів, намагатись об'єктивно оцінювати їх можливості і встановлювати реальні терміни та обсяги навчальної роботи.

### ***Правила використання рейтингової системи для студентів:***

1. Студент має осмислити правила розрахунку рейтингу з того чи іншого навчального предмету, отримати за можливості роздрукований варіант методики розрахунку рейтингу та добре його вивчити.

2. Студент повинен розуміти важливість систематичної навчальної діяльності, слідкувати за кількістю отриманих балів, розпитуючи про це викладача чи вивчаючи журнал оцінок, відразу повідомляти викладача про виявлення помилок у виставленні рейтингу.

3. Студент має виконувати вимоги рейтингової системи, не здійснювати будь-якого тиску на викладача з метою зміни цих вимог, намагатись конструктивно вирішувати суперечливі питання.

4. Студент має право на отримання відомостей від викладача про свій рейтинг протягом усього періоду навчання.

5. Студент може надавати рекомендації викладачу із вдосконалення наявної системи обліку навчальної успішності, висловлювати свої побажання.

### ***Як можна створити електронний журнал обліку успішності навчання студентів***

Дотримання принципів гласності і наочності у повідомленні результатів контрольно-оціночної діяльності вимагає постійного відображення отриманих балів у спеціальних журналах оцінки знань студентів. Вагома проблема рейтингової системи полягає в тому, що викладачу доводиться витратити значну кількість часу на те, щоб постійно перераховувати отримані студентом оцінки та переводити їх у бали рейтингу. Досвід показує, що дуже зручно використовувати для цих цілей електронний журнал.

Сьогодні існує багато програм, спеціально призначених для ведення електронного журналу, однак вони часто мають певні обмеження (наприклад, неможливість включення додаткових балів, виставлення попередніх оцінок, зміни методики розрахунку рейтингу тощо). За певних умов викладачу зручніше розробити свій електронний журнал у будь-якому табличному редакторі, наприклад, редакторі Microsoft Office Excel, оскільки такий журнал можна постійно змінювати, вдосконалювати. Продемонструємо структуру такого журналу та опишемо основні складові (рис. 4.2, 4.3).

Наведений зразок сторінки електронного журналу містить:

1. Список студентів однієї академічної групи.
2. Поле навчальних оцінок студентів, поділене на 4 блоки (модулі), що містять оцінки студентів за лекційні та практичні заняття, поточно-модульний контроль та самостійну роботу.
3. Оцінки студентів, виражені у певній шкалі, та відмітки щодо відсутності на навчальних заняттях.
4. Підсумкове поле пропущених лекційних і практичних занять (розрахунок пропусків студентів здійснюється автоматично)
5. Підсумкове поле рейтингових оцінок (балів) за окремими видами навчальної діяльності та загальну суму балів (розрахунок балів студентів здійснюється автоматично).
6. Колонтитули (рис. 3), що містять відомості: номер академічної групи, число, назва дисципліни, викладач.

Для створення і ведення такого журналу необхідні базові навички володіння програмою Microsoft Office Excel, що входить до стандартного пакету програм Microsoft Office (у даному випадку використовувалася версія програми Microsoft Office Excel 2003). Зокрема, складність для викладача може становити створення формул розрахунку сумарних показників. Наведемо такі формули для даного прикладу, але спочатку надамо деякі пояснення.

У журналі відображено один із способів розрахунку рейтингу поточної навчальної діяльності з дисципліни «Психологія та педагогіка» в КНЕУ:

**Загальний рейтинг з дисципліни (P)** — сума балів за поточну навчальну діяльність ( $P_{\text{пот}}$ ) та підсумкову на екзамені ( $P_{\text{ісп}}$ )

$$P = P_{\text{пот}} (50) + P_{\text{ісп}} (50)$$

**Рейтинг поточної навчальної діяльності ( $P_{\text{пот}}$ )** — сума балів за всіма видами навчальної діяльності:

$$P_{\text{пот}} (50) = Л (10) + ПЗ (20) + СР (10) + ПМК (10)$$

**Л — Робота на лекційних заняттях** = 2 × середню суму балів, набраних за роботу на лекціях (оцінка на одній традиційній лекції — до 5 балів, інтерактивній — до 10 балів, отже за роботу на інтерактивних лекціях студенти можуть набрати більше балів, що стимулює до участі в них).

**ПЗ** — **Робота на практичних заняттях** = 2 × середню суму балів, набрану за роботу на практичних (оцінка на одному практичному занятті — до 10 балів).

**СР** — **Самостійна робота** = середня сума балів, набрана за виконання самостійних робіт (оцінка за одну самостійну роботу — до 10 балів).

**ПМК** — **Поточно-модульний контроль** = середня сума балів, набрана за виконання контрольних робіт (оцінка за одну контрольну роботу — до 10 балів).

Для розрахунку кількості пропусків студентом № 1 лекційних занять з клітинку АН5 заноситься формула:

$$\begin{aligned} &= \text{СЧЁТЕСЛИ}(C5:F5; \langle \text{н} \rangle) + \\ &+ \text{СЧЁТЕСЛИ}(O5:P5; \langle \text{н} \rangle) + \\ &+ \text{СЧЁТЕСЛИ}(U5:V5; \langle \text{н} \rangle) + \\ &+ \text{СЧЁТЕСЛИ}(AA5:AC5; \langle \text{н} \rangle) \end{aligned}$$

Тобто розраховується кількість разів, коли студент № 1 не з'явився на лекційні заняття (отримав позначку «н»)<sup>1</sup>. Копіювання цієї формули в аналогічні клітинки таблиці надають можливість розрахувати цей показник і для інших студентів.

Аналогічно для розрахунку кількості пропусків студентом № 1 практичних занять у клітинку АІ5 заноситься формула:

$$\begin{aligned} &= \text{СЧЁТЕСЛИ}(G5:L5; \langle \text{н} \rangle) + \\ &+ \text{СЧЁТЕСЛИ}(Q5:S5; \langle \text{н} \rangle) + \\ &+ \text{СЧЁТЕСЛИ}(W5:Y5; \langle \text{н} \rangle) + \\ &+ \text{СЧЁТЕСЛИ}(AD5; \langle \text{н} \rangle) \end{aligned}$$

Для розрахунку балів, отриманих студентом № 1 за роботу на лекціях, у клітинку АJ5 заноситься формула:

$$= \text{СУММ}(C5:F5; O5:P5; U5:V5; AA5:AB5) / 10 * 2$$

<sup>1</sup> У формулі зазначається 4 різні діапазони, оскільки лекційні заняття розташовані відокремлено у кожному блоці.

Остання лекція в загальному рейтингу не враховується, тому в формулі розраховується середнє значення для 10 лекцій з 11.

Для розрахунку балів, отриманих студентом № 1 за роботу на практичних заняттях, у клітинку AK5 заноситься формула:

$$= \text{СУММ}(G5:L5;Q5:S5;W5:Y5;AD5)/13*2$$

Зауважимо, що до уваги не береться останнє практичне заняття, а також два практичні заняття, на яких здійснюється поточно-модульний контроль, тому в формулі розраховується середнє значення для 13 практичних занять із 16.

Для розрахунку балів, отриманих студентом № 1 за самостійну роботу, в клітинку AL5 заноситься формула:

$$= \text{СУММ}(N5:T5;Z5;AG5)/4$$

Отже, розраховується середнє значення для 4 самостійних робіт.

Для розрахунку балів, отриманих студентом № 1 за поточно-модульний контроль, у клітинку AM5 заноситься формула:

$$= \text{СУММ}(M5;AE5)/2$$

Тобто, розраховується середня оцінка для двох поточно-модульних контрольних робіт.

Загальна сума балів, набрана студентом №1, розраховується так: у клітинку AN5 заноситься формула:

$$= \text{СУММ}(AJ5:AM5)$$

Таким чином, отримуємо загальну суму отриманих балів.

Такий журнал є дуже зручним для роботи. Викладачу доводиться лише своєчасно вносити до нього результати поточної навчальної діяльності студентів та роздруковувати журнал або вившувати його на сайті кафедри, в дистанційному курсі або надсилати електронною поштою старості групи.

За аналогічним принципом кожен викладач може побудувати свій журнал рейтингового контролю, відображуючи в ньому свою методику обліку успішності навчання студентів.



Microsoft Excel - 111

Далее Назад Масштаб Печать... Страница... Поля Разметка страницы Закрыть Справка

600-01  
06.11.2009

Вкладке: Артемьев М.В.

Рабитин поточной начальной деятельности, дисциплины "Психология и педагогика"

№	Группа 600-01	Итого по периодам												Итого по плану		Итого по факту		Итого по периодам												Итого по плану		Итого по факту																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524	525	526	527	528	529	530	531	532	533	534	535	536	537	538	539	540	541	542	543	544	545	546	547	548	549	550	551	552	553	554	555	556	557	558	559	560	561	562	563	564	565	566	567	568	569	570	571	572	573	574	575	576	577	578	579	580	581	582	583	584	585	586	587	588	589	590	591	592	593	594	595	596	597	598	599	600	601	602	603	604	605	606	607	608	609	610	611	612	613	614	615	616	617	618	619	620	621	622	623	624	625	626	627	628	629	630	631	632	633	634	635	636	637	638	639	640	641	642	643	644	645	646	647	648	649	650	651	652	653	654	655	656	657	658	659	660	661	662	663	664	665	666	667	668	669	670	671	672	673	674	675	676	677	678	679	680	681	682	683	684	685	686	687	688	689	690	691	692	693	694	695	696	697	698	699	700	701	702	703	704	705	706	707	708	709	710	711	712	713	714	715	716	717	718	719	720	721	722	723	724	725	726	727	728	729	730	731	732	733	734	735	736	737	738	739	740	741	742	743	744	745	746	747	748	749	750	751	752	753	754	755	756	757	758	759	760	761	762	763	764	765	766	767	768	769	770	771	772	773	774	775	776	777	778	779	780	781	782	783	784	785	786	787	788	789	790	791	792	793	794	795	796	797	798	799	800	801	802	803	804	805	806	807	808	809	810	811	812	813	814	815	816	817	818	819	820	821	822	823	824	825	826	827	828	829	830	831	832	833	834	835	836	837	838	839	840	841	842	843	844	845	846	847	848	849	850	851	852	853	854	855	856	857	858	859	860	861	862	863	864	865	866	867	868	869	870	871	872	873	874	875	876	877	878	879	880	881	882	883	884	885	886	887	888	889	890	891	892	893	894	895	896	897	898	899	900	901	902	903	904	905	906	907	908	909	910	911	912	913	914	915	916	917	918	919	920	921	922	923	924	925	926	927	928	929	930	931	932	933	934	935	936	937	938	939	940	941	942	943	944	945	946	947	948	949	950	951	952	953	954	955	956	957	958	959	960	961	962	963	964	965	966	967	968	969	970	971	972	973	974	975	976	977	978	979	980	981	982	983	984	985	986	987	988	989	990	991	992	993	994	995	996	997	998	999	1000	1001	1002	1003	1004	1005	1006	1007	1008	1009	1010	1011	1012	1013	1014	1015	1016	1017	1018	1019	1020	1021	1022	1023	1024	1025	1026	1027	1028	1029	1030	1031	1032	1033	1034	1035	1036	1037	1038	1039	1040	1041	1042	1043	1044	1045	1046	1047	1048	1049	1050	1051	1052	1053	1054	1055	1056	1057	1058	1059	1060	1061	1062	1063	1064	1065	1066	1067	1068	1069	1070	1071	1072	1073	1074	1075	1076	1077	1078	1079	1080	1081	1082	1083	1084	1085	1086	1087	1088	1089	1090	1091	1092	1093	1094	1095	1096	1097	1098	1099	1100	1101	1102	1103	1104	1105	1106	1107	1108	1109	1110	1111	1112	1113	1114	1115	1116	1117	1118	1119	1120	1121	1122	1123	1124	1125	1126	1127	1128	1129	1130	1131	1132	1133	1134	1135	1136	1137	1138	1139	1140	1141	1142	1143	1144	1145	1146	1147	1148	1149	1150	1151	1152	1153	1154	1155	1156	1157	1158	1159	1160	1161	1162	1163	1164	1165	1166	1167	1168	1169	1170	1171	1172	1173	1174	1175	1176	1177	1178	1179	1180	1181	1182	1183	1184	1185	1186	1187	1188	1189	1190	1191	1192	1193	1194	1195	1196	1197	1198	1199	1200	1201	1202	1203	1204	1205	1206	1207	1208	1209	1210	1211	1212	1213	1214	1215	1216	1217	1218	1219	1220	1221	1222	1223	1224	1225	1226	1227	1228	1229	1230	1231	1232	1233	1234	1235	1236	1237	1238	1239	1240	1241	1242	1243	1244	1245	1246	1247	1248	1249	1250	1251	1252	1253	1254	1255	1256	1257	1258	1259	1260	1261	1262	1263	1264	1265	1266	1267	1268	1269	1270	1271	1272	1273	1274	1275	1276	1277	1278	1279	1280	1281	1282	1283	1284	1285	1286	1287	1288	1289	1290	1291	1292	1293	1294	1295	1296	1297	1298	1299	1300	1301	1302	1303	1304	1305	1306	1307	1308	1309	1310	1311	1312	1313	1314	1315	1316	1317	1318	1319	1320	1321	1322	1323	1324	1325	1326	1327	1328	1329	1330	1331	1332	1333	1334	1335	1336	1337	1338	1339	1340	1341	1342	1343	1344	1345	1346	1347	1348	1349	1350	1351	1352	1353	1354	1355	1356	1357	1358	1359	1360	1361	1362	1363	1364	1365	1366	1367	1368	1369	1370	1371	1372	1373	1374	1375	1376	1377	1378	1379	1380	1381	1382	1383	1384	1385	1386	1387	1388	1389	1390	1391	1392	1393	1394	1395	1396	1397	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408	1409	1410	1411	1412	1413	1414	1415	1416	1417	1418	1419	1420	1421	1422	1423	1424	1425	1426	1427	1428	1429	1430	1431	1432	1433	1434	1435	1436	1437	1438	1439	1440	1441	1442	1443	1444	1445	1446	1447	1448	1449	1450	1451	1452	1453	1454	1455	1456	1457	1458	1459	1460	1461	1462	1463	1464	1465	1466



## **Підсумки до теми**

В умовах запровадження у вищій школі України кредитної системи перспективним є її поєднання з іншими моделями організації навчального процесу, зокрема, модульною та рейтинговою системами. Модульна система навчання, що побудована на принципі розподілу змісту навчання на окремі, логічно завершені блоки — модулі, є гнучкою і динамічною, дозволяє індивідуалізувати процес навчання. Рейтинговий контроль навчання та організований контроль навчальних досягнень студентів, дозволяє диференціювати оцінку їх роботи на різних етапах процесу навчання та перетворити контроль у ВНЗ з дискретно-сесійного на неперервно-накопичувальний. Запровадження модульно-рейтингової системи навчання в економічних ВНЗ потребує створення відповідних умов, серед яких найвагомішою умовою має бути розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів.



## **Навчальні завдання**

1. Сформулюйте для себе — як ви розумієте проблеми і перспективи запровадження модульно-рейтингового навчання у сучасній вищій школі.
2. Опишіть кілька модулів навчальної дисципліни, що Ви викладаєте.
3. Продовжить перелік переваг і недоліків рейтингового навчання, керуючись своїм досвідом викладацької діяльності.
4. Опишіть та обґрунтуйте свою методику розрахунку рейтингу успішності навчальної діяльності студентів.
5. Придумайте свою власну шкалу рейтингового оцінювання.
6. Розробіть методику додаткового заохочення студентів рейтинговими оцінками для своєї дисципліни.
7. Поясніть, чому важливо дотримуватися кожного правила використання рейтингової системи для викладачів і студентів (за необхідності — додайте свої правила і вимоги).
8. Розробіть електронний журнал оцінки рейтингу студентів для своєї дисципліни з використанням табличного процесору Microsoft Office Excel.



## Рекомендована література

1. Андрющук А. О., Задорожна О. М. Рейтингова технологія навчання у вищих та середніх закладах освіти / Східноукраїнський держ. ун-т. — Луганськ, 1997. — 52 с.

2. Безносок О. О., Прохоров О. А., Уліч В. П. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / Військовий ін-т Київського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка / В. В. Балабін (заг. ред.). — К.: Інфодрук, 2007. — 200 с.

3. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — С. 153—157.

4. Гладких Б. А. Выбор шкалы оценивания знаний в вузе в контексте Болонского процесса. — [Ресурси Інтернет] — 212.192.96.98/.../Экспериментальная%20система%20оценивания.doc

5. Микulyк О. П., Матвеев Г. П., Костюченко М. П. и др. Модульная технология обучения. — Донецк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2002. — 246 с.

6. Модульно-рейтингова система. Загальні положення та методичні рекомендації: для викладачів вищих навч. закладів / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка / Любов Василівна Пшенична (уклад.). — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. — 43 с.

7. Наказ МОН № 48 від 23.01.2004 р. «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу».

8. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования // Информационный бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. № 10. — Тверь, 2007. — С. 8—9 (совместно с Родионовой С. Е.).

9. Окoнь В. Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990. — 382 с.

10. Педагогічні умови і запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія / Мороз І. В. — К.: Освіта України, 2005.

11. Сазонов Б. А. Система зачетных единиц: особенности организации и календарного планирования учебного процесса. — Материалы к седьмому заседанию методологического семинара 17 мая 2005 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005 г. — 92 с.

12. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас : Швиеса, 1989. — 272 с.

13. Harrington E. C. The Desirability Function // Industrial Quality control. — 1965. — Vol. 21, N 10. — P. 494—498.

# Тема 5

---

## ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

*У процесі вивчення даної теми Ви дізнаєтесь, чому есе можна вважати методом рефлексивного контролю, що таке есе як вид навчальної діяльності, які існують типи есе та які умови їх вибору; ви дізнаєтесь про портфоліо як сучасну навчальну технологію, зокрема про переваги портфоліо, їх типи та особливості оцінювання; познайомитесь з деякими нетрадиційними формами екзаменів; дізнаєтесь про те, яку роль відіграє самоконтроль та самооцінка в процесі навчальної діяльності; дізнаєтесь про специфіку інтерактивного зворотного зв'язку.*

---

### 5.1. ПИТАННЯ-ЕСЕ

---

*Навчання без роздумів даремне,  
проте і роздуми без навчання небезпечні*  
Конфуцій

#### **До якого методу контролю належить есе**

Найчастіше в навчальній діяльності застосовуються два види контролю: за процесом та за результатом. Контроль за процесом передбачає увагу викладача до кожного кроку студента. Такий контроль, як правило, застосовується в алгоритмічній діяльності. Скажімо, в кібернетиці загально визнано, що чим частішим є контроль за процесом, тим ефективнішим є управління системою. Але

спроби механічно перенести це положення на навчальний процес не мали успіху. Контроль за результатом передбачає свободу студента у здійсненні процесу діяльності, але вимагає від нього вчасно представити результат. Предметом такого контролю виступають характеристики результату (обсяг, ступінь правильності, міра трудомісткості). Він діє за принципом чорної скриньки, тобто ми не знаємо, що відбувалося під час виконання завдань, не можемо визначити причин помилок. На думку Є. В. Заїки, оптимальним, зокрема для самостійної роботи студентів, є рефлексивний контроль, який втілює найкращі характеристики розглянутих вище видів [5].

Рефлексивний контроль спрямований на структуру діяльності самого студента, ґрунтується на його увазі до власних способів діяльності і за своєю сутністю є самоконтролем. Якщо готову відповідь можна запитати у товариша або переписати результати, то схарактеризувати способи діяльності, описати свій досвід при досягненні результатів, якщо не виконував роботи, неможливо. Рефлексивний контроль здійснюється у формі діалогу, обміну думками між студентом та викладачем. З психологічної точки зору такий контроль сприяє розвитку особистості, оскільки в процесі самоспостереження розвивається самосвідомість. Усе сказане доводить важливість проектування взаємодії між викладачами та студентами в процесі контролю, яка здійснюється в перебігу комунікації, що може відбуватися як в усній, так і в письмовій формі.

Одним з методів письмового рефлексивного контролю можна вважати питання-есе, оскільки вони дозволяють викладачу визначити не тільки, *що студент думає* з приводу того чи іншого питання, але й *чому саме він так думає*. Питання-есе вимагають, щоб студенти обґрунтовували відповідь, а не просто обирали правильну. Такі завдання можуть бути ефективним засобом оцінювання студентів, визначаючи їхні пізнавальні навички найвищих рівнів та здібності до коректного викладу думок у письмовій формі. Есе якнайкраще дозволяють визначити думки і судження студентів, проте, на жаль, викладачі не завжди цього прагнуть.

За тлумаченням Великого енциклопедичного словника, есе — (з фр. — дослід, нарис) жанр філософської, естетичної, художньо-критичної літератури, що поєднує підкреслено індивідуальну позицію автора з невимушеним, часто парадоксальним викладенням, орієнтованим на розмовне мовлення.

Есе як вид навчальної діяльності — це самостійний творчий роздум студента над навчальною проблемою із застосуванням

ідей, концепцій, асоціативних образів чи інших галузей науки, мистецтва, власного досвіду, суспільної практики.

Есе можуть застосовуватись як у перебігу поточного контролю, так і на екзамені: чи як єдина форма завдань, чи у комбінації з завданнями інших типів. У будь-якому випадку підготовка таких питань займає менше часу, ніж розробка тестів. Проте, ця підготовка не є менш трудомісткою, про що мова піде нижче.

### **Які існують типи есе**

Існує багато типів есе, визначати які можна за різними ознаками і кожний з яких має свою певну мету. У таблиці 5.1. наведено відомі та популярні типи есе за змістом, що застосовуються найчастіше.

*Таблиця 5.1*

Тип есе	Особливості	Приклади тем
«Описове»	Вказує напрям чи інструктує в тому, як виконувати певну дію, здійснювати діяльність, розв'язувати завдання	Як стати ефективним лідером. Як працювати в команді. Як перемогти у дискусії
«Причиново-наслідкове»	Фокусується на умовах чи ситуації та намагається відповісти на такі питання: Чому? (причина), яким є результат (ефект)	Запізнення (ефекти). Емоційне вигорання менеджерів (причини та ефекти). Списування студентів (причини та ефекти)
«Визначальне»	Визначає тему як конкретно (наприклад, визначення за словником), так і абстрактно (поширене тлумачення)	Відповідальність (стикання з наслідками чиєїсь дії). Конкуренція (поняття та функції). Сучасні успішні менеджери (які вони є і якими вони можуть бути)
«Порівняльне»	Фіксує відмінне чи/та подібне між людьми, речами, явищами, подіями, ідеями тощо	Порівняйте економічний розвиток України та Росії Порівняйте систему освіти України та Японії. Порівняйте японську та американську моделі маркетингу

Тип есе	Особливості	Приклади тем
«Аргументувальне (контраргументувальне)»	Фіксується обґрунтована думка щодо предмету. Студент висуває аргументи на користь цієї думки чи спростовує її, наводячи контраргументи	Чи може людина прагнути задоволення духовних потреб, якщо в неї не задоволені потреби матеріальні? Чи мають студенти водночас навчатися та працювати? Чи має Україна вступати до НАТО?
«Літературний аналіз»	Роздуми зосереджують ся навколо вражень від книги, історії, поеми, вистави тощо	Ставлення героїв роману «...» до власності... Як збагачення впливає на моральний облік героя роману «...»? Наскільки важливою є символіка у розкритті образів поеми «...»?
«Аналіз характеру»	Роздуми фокусуються навколо персонажів літературних творів, авторів мемуарів, реальних історичних осіб	Які риси характеру Г. Форда допомогли йому створити свою імперію (за книгою Г. Форда «Моє життя, мої досягнення»)?

### **Якими є умови вибору есе**

Перш ніж розпочати підготовку завдань-есе, викладачу треба визначити, яким цілям зворотного зв'язку вони відповідають. Наше завдання — використати переваги есе з огляду на тип знань, які ми перевіряємо. Такими перевагами можна вважати:

- можливості щодо перевірки високих рівнів засвоєння знань;
- розвиток навичок письмового викладу думок, критичного мислення студентів;
- з'ясування думок студентів.

Якою б ієрархією рівнів засвоєння ми не скористалися, основним критерієм має бути доцільність застосування того чи іншого виду завдань. Наприклад, якщо за В. А. Козаковим визначаються чотири рівні засвоєння матеріалу, а саме: «запам'ятати», «осмислити», «застосувати», «створити», то не варто застосовувати есе для перевірки знань на рівні «запам'ятати». Якщо питання-есе розпочинаються з таких слів, як «хто», «що», «де», це означає, що ми неправильно застосовуємо формат есе. Наприклад, питан-

ня типу «Хто є членами ОПЕК (Організації країн — експортерів нафти) та якими є їх цілі на сьогодні?», «Якими є умови досконалої конкуренції?», «Де зосереджені найкращі світові запаси нафти та газу?» є для есе невідалими. У цьому випадку краще застосувати об'єктивні тестові завдання. А ось якщо завдяки есе ми перевіряємо здатність студентів обирати ідеї, організувати їх, аналізувати, порівнювати, аргументувати свій погляд, тоді ми застосовуємо переваги цього виду завдань.

Водночас, при виборі есе треба зважати на існуючі недоліки їхнього застосування. Так, зокрема, есе вимагають багато часу на перевірку. Значущість цього недоліку є тим більшою, чим більшими є потоки студентів та частішими перевірки. Ще одним недоліком можна вважати обмеженість кола питань, концепцій, що виносяться на перевірку. Цей недолік можна подолати, якщо виходити з того, що перевірку за допомогою есе підлягає тільки певна частина матеріалу курсу, лише деякі основні концепції. Частково вирішити цю проблему також можливо створенням більшої кількості питань-есе, які потребують чіткої короткої відповіді.

Решту недоліків можна пов'язати з суб'єктивними факторами. Так, викладачі не завжди є компетентними у застосуванні есе і не в змозі застосувати їхні потенційні переваги. Гарне питання-есе потребує неабиякої кваліфікації від викладача, воно має стимулювати студентів до аналізу та оцінювання навчального матеріалу. Проте деякі викладачі пропонують банальні чи некоректні питання. Існує також проблема суб'єктивності оцінювання есе. Окрім упереджених ставлень на нас можуть впливати такі фактори, як почерк, рівень оформлення, грамотність студента тощо. Про мінімізацію їхнього впливу мова піде при розгляді питання щодо оцінювання есе.

### ***Як підготувати завдання-есе***

Якщо ми вже обрали есе для перевірки засвоєння певного навчального змісту, то наступним важливим кроком є розробка самих питань. По-перше, формулювання питань має бути нетривіальним, проблемним, щоб зацікавити студентів, мотивувати їх до пошуку глибоких творчих відповідей. По-друге, ми маємо так поставити питання, щоб вони підштовхували до порівняння, аналізу причин та наслідків, визначення взаємозв'язків. Наведемо кілька прикладів.

*Наведемо приклади...*

1. [7, с. 35—36]: Вам необхідно прочитати такі книги: «Дослідження про природу та причини багатства народів» А. Сміта, «Теорія праздного класу» Т. Веблена, «Вартість та капітал» Дж. Хікса, «Нове індустріальне суспільство» Дж. К. Гелбрейта. Яка з цих книг надає найповніше уявлення про механізми ринкової економіки? Коротко підсумуйте, що Ви знайшли у цій книзі. Чим висновки інших книг відрізняються від книги, яку Ви обрали?

[7, с. 36]: Наступні два заголовки могли б з'явитися десь у газеті: «Дж. М. Кейнс, економіст-соціаліст, помирає у віці 63 років» чи «Дж. М. Кейнс, рятівник капіталізму, помирає у віці 63 років». Оберіть будь-який із заголовків та обґрунтуйте його, застосовуючи ваше розуміння головних аргументів Кейнса, викладених ним у «Загальній теорії зайнятості, відсотку та грошей».

Як видно з прикладів, до питань-есе, як правило, необхідними є інструкції, що привертають увагу студентів до того, що ми очікуємо у плані змістового охоплення чи певних деталей. Важливо, щоб кожний студент зрозумів, про що його запитують, тому не варто боятися застосування детальних інструкцій, які спрямовують студентів на правильну відповідь. Порівняємо два питання.

*1. Ви — Президент своєї країни. Яку б економічну політику ви обрали?*

*2. Ви — радник Президента своєї країни. Яку б економічну політику ви порекомендували в сучасних умовах стосовно зайнятості, рівня цін і темпів реального економічного зростання? Обмежте ваш аналіз інструментами фінансової і монетарної політики та поясніть, як свідомі зміни в інструментах політики можуть вплинути на досягнення вказаних цілей.*

Обидва ці питання не є досконалими, проте зрозуміло, що друге питання є конкретнішим, ніж перше, воно надає студентам свободу для дискусії, а єдине обмеження для відповіді полягає у тому, що розглядається економічна політика. Перевагами другого питання є спрямування студентів та надання можливостей щодо прояву критичного мислення.

Важливим моментом при підготовці есе є вибір його обсягу. За обсягом можна визначити два види есе: ті, що передбачають розгорнуту, докладну відповідь, і ті, що вимагають короткої від-

повіді, або міні-есе. При застосуванні есе на екзамені максимум, на що можна розраховувати, це на три-чотири повних питання-есе. Тому важливим є ретельний відбір змісту, засвоєння якого ми прагнемо перевірити. Іноді доцільніше застосовувати декілька питань-есе з короткими відповідями. Наприклад, замість трьох-чотирьох питань-есе з поширеними відповідями можна застосувати від десяти до дванадцяти питань з короткими відповідями. При цьому варто вказати бажаний обсяг кожної відповіді, залишаючи ту чи іншу кількість вільних рядків для її написання.

Одна з існуючих форм міні-есе пов'язана з оцінюванням знань щодо термінологічного апарату навчальної дисципліни. Студентам пропонується перелік термінів. Вони мають написати два речення про кожний з термінів: перше речення — це визначення терміну (рівень запам'ятовування), а друге — пояснення значення цього терміну у контексті навчального предмету (рівень осмислення).

Також можливим є поєднання есе з тестовими завданнями множинного вибору. Зокрема, ми можемо запропонувати студентам написати кілька речень, які пояснюють, чому вони обрали саме цю відповідь на питання множинного вибору та чому відхилені відповіді вони вважають невірними. Наведемо приклади таких питань.

*Наведемо приклади...*

1. Яка комбінація фіскальної та монетарної політики при одному і тому самому рівні сукупного попиту могла б призвести до максимального збільшення темпу економічного зростання? Чому? (Вкажіть правильну відповідь та поясніть її нижче).

А. «Експансіоністська» фіскальна політика та «експансіоністська» монетарна політика.

Б. «Рестриктивна» фіскальна політика та «експансіоністська» монетарна політика.

В. «Експансіоністська» фіскальна політика та «рестриктивна» монетарна політика.

Г. «Рестриктивна» фіскальна політика та «рестриктивна» монетарна політика.

2. Наведена нижче таблиця відображає кількість тон яблук і бананів, що можуть бути вироблені у країні X та країні Y при однаковому застосуванні природних ресурсів.

	Банани	Яблука
Країна X	10	5
Країна Y	8	2

Вкажіть правильну відповідь та поясніть, що за цих умов країна вважала б вигідним для себе:

- А. Експортувати яблука та імпортувати банани.
- Б. Експортувати банани та імпортувати яблука.
- В. Експортувати яблука і банани та нічого не імпортувати.
- Г. Імпортувати яблука і банани та нічого не експортувати.

Міні-есе можна застосувати з метою розробки та вдосконалення тестів множинного вибору, пропонуючи студентам питання на кшталт: «чому твердження є правдивим чи неправдивим?». Такі питання також допомагають оцінити розумові здібності студентів, якщо при оцінюванні більшою мірою враховується відповідь на запитання «чому», ніж на запитання «правдиво чи неправдиво».

Важливим аспектом підготовки есе є планування часу на його виконання. По-перше, треба визначити довжину бажаної відповіді. Якщо пропонується довга відповідь, необхідно обмежити коло питань чи збільшити час екзамену. По-друге, треба врахувати глибину чи складність відповіді. Якщо існує потреба у глибокому опрацюванні певної теми чи питання, то кращим є есе з поширеною відповіддю, що відповідно вимагає більше часу на його виконання.

Щоб спланувати час на відповідь, викладачу доцільно самостійно її написати. Після того, як ми визначимо час власної відповіді, необхідно до нього додати близько 15—20 % часу для студентів, оскільки їм важче відповідати, ніж нам. Такий підхід можна вважати провідним принципом планування часу на відповіді студентів.

Насамкінець, ми маємо чітко визначити та вказати кількість балів за питання. Від початку випробування студенти мають знати, які питання мають більшу цінність, щоб розподілити бюджет свого часу. При визначенні «ваги» питання, ми, як правило, надаємо більшої ваги тим питанням, які вимагають застосування найважливіших знань (концепцій і теорій).

Звернімо також увагу на застереження щодо застосування додаткових питань-есе: «Дозволяти студентам відповідати на будь-

які три з п'яти питань-есе на екзамені чи на два з трьох — це вельми поширена практика. Можлива причина цього — те, що викладач може відчувати недостатність змістової вибірки і прагнути поширити її за допомогою додаткових питань. Проте, бажано запобігати такої практики, і вона має бути рідким виключенням. Майте на увазі, що мета контрольних робіт полягає у тому, щоб оцінити роботу студента при відповіді на репрезентативну вибірку змісту курсу. Екзамен, на якому різні студенти можуть обирати різні питання, у цілому, взагалі не може вважатися екзаменом» [7, с. 35—36].

### **Як оцінювати есе**

З метою мінімізації суб'єктивності оцінювання питань-есе доцільно скористатися такими порадами:

- 1) готуйте орієнтовну відповідь на кожне питання та ключ для оцінювання;
- 2) робіть ключ оцінювання достатньо гнучким і будьте готові змінювати його у разі необхідності;
- 3) оцінюйте кожне питання для всіх студентів перед тим, як переходити до оцінки наступного питання;
- 4) ставте оцінку, не дивлячись на прізвище студента.

Розкриємо сутність цих аспектів. Підготовлена викладачем відповідь не тільки дозволяє якнайкраще спланувати застосування есе, але розробити систему його оцінювання. З цією метою до відповіді створюється ключ, у якому перелічуються бажані у відповіді елементи та відповідні ним бали.

Ключ не лише дозволяє отримати об'єктивніші оцінки, але може також допомогти викладачам досягти більшої диференціації відповідей студентів. Діапазон оцінювання має бути адекватним питанням. Зокрема, при обмеженні діапазону більшість має тенденцію до групування, питання при цьому багато втрачає з огляду на виявлення різних рівнів виконання завдань студентами.

Розглянемо цю проблему на прикладі застосування 10-бальної шкали оцінювання. Деякі викладачі не люблять ставити студентам 0 балів, якщо біля питання хоч щось написано або заповнені строки, залишені для відповіді. Відсутність відповіді по-суті вони тим не менше оцінюють у 2—3 бали. Ці ж самі викладачі можуть вирішити, що студенти не здатні надати досконалу відповідь, занижуючи вищий бал на 2—3 бали. І тоді питання

вже оцінюється не за 10-бальною шкалою з теоретичним діапазоном від 0 до 10 балів, а у діапазоні від 2 до 8, чи навіть від 3 до 7 балів.

Ключ має бути достатньо гнучким, оскільки ми не застраховані від помилок при оцінюванні. Іноді студенти надають відповіді, яких ми не передбачали. Ми могли сформулювати відповідь таким чином, що підштовхнули студентів до непередбаченої, проте правильної відповіді.

Для визначення критеріїв оцінювання есе можна скористатися кількома підходами. Зокрема, можна визначити провідні показники якості виконання, наприклад, зміст, повнота, доведеність, викладення, та описати їх за діаметрально протилежними позиціями: есе найвищої якості та есе мінімальної якості (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Критерії	Есе найвищої якості («відмінне» есе)	Есе мінімальної якості
Зміст	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чітка теза, позиція викладається послідовно та обґрунтовується;</li> <li>• представлений зважений аргумент та підтримуюча його інформація;</li> <li>• надається аналіз та переконливі висновки;</li> <li>• відсутні концептуальні помилки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Не надається контексту</li> <li>• певна позиція не викладається</li> </ul>
Повнота	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Увага рівномірно приділяється усім аспектам теми, що розглядається;</li> <li>• у разі необхідності аналізуються і підсумовуються різні точки зору</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Пригадуються лише деякі аспекти;</li> <li>• наводяться фрагменти із документів, першоджерел без аналізу</li> </ul>
Доведення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Представляється необхідна і точна інформація;</li> <li>• проблема розглядається глибоко;</li> <li>• застосовується додаткова інформація, що має відношення до питання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Більшість застосованої інформації є неточною;</li> <li>• проблема не є зрозумілою</li> </ul>
Викладення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Гарна організація матеріалу;</li> <li>• ефективний стиль написання, що посилює відповідь;</li> <li>• застосовується чітка, зрозуміла, точна та / чи жива мова</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Відсутня логіка при організації матеріалу;</li> <li>• механічні та стилістичні помилки ускладнюють розуміння</li> </ul>

Ще точніше застосувати принцип диференціалу між гарним та поганим есе можна за такою схемою оцінювання (табл. 5.3):

Таблиця 5.3

	A	B	C	D	
<b>СТРУКТУРА</b>					
Есе відповідає темі					Есе не відповідає темі
Тема глибоко розкрита					Тема розкрита поверхово
<b>АРГУМЕНТАЦІЯ</b>					
Аргументи логічно структуровані					Аргументи розкидані, непослідовні
Факти представлені точно					Багато сумнівних чи неточних фактів
Строгий критичний аналіз ключових понять (концепцій)					Недостатнє застосування ключових понять (концепцій)
<b>НОВИЗНА</b>					
Оригінально і творчо					Не дуже оригінально
<b>СТИЛЬ</b>					
Охайне письмо					Неохайне письмо
Концентрований текст					Зайві повтори
<b>ОФОРМЛЕННЯ</b>					
Чітко і гарно оформлена робота					Неохайна робота, яку важко читати
Доцільний обсяг					Дуже довга / коротка робота
<b>ГРАМОТНІСТЬ</b>					
Граматично правильні речення					Багато граматичних помилок
Немає орфографічних помилок					Є орфографічні помилки
Ефективне застосування схем / таблиць для підтвердження аргументів					Неефективне застосування схем / таблиць для підтвердження аргументів
<b>ДЖЕРЕЛА</b>					
Адекватне застосування джерел					Плагіат

Стимулюючи студентів до самооцінювання, ми можемо представити критерії як перелік вимог, яким зручно користуватися і при написанні, і при оцінюванні есе. Наведемо приклад такого переліку:

1. Ви фіксуєте чіткі зрозумілі тези, які хочете доводити в есе.
2. Ви чітко і коротко фіксуєте тези на початку свого есе, в основній частині розвиваєте їх аргументацію, а в заключенні чітко і прямо формулюєте висновки, які співвідносяться з висунутими на початку тезами.
3. Ваше есе є чітко структурованим та логічно побудованим.
4. Спосіб обговорення обраної Вами теорії демонструє, що Ви застосовуєте теорію у необхідному ракурсі. Якщо Ви демонструєте «просунуте» розуміння теорії, оцінку буде підвищено (надані додаткові бали). Якщо Ви можете критично оцінити теорію і доповнити її власними коментарями та ідеями, Ви також можете отримати додаткові бали.
5. У вашому есе дотримано баланс між теоретичною та практичною частинами (інтерпретацією, застосуванням теорії до проблеми, що обговорюється). У принципі, нормою можна вважати, якщо третина присвячується теорії, а дві третини — її застосуванню.
6. Практична частина має демонструвати те, що Ви володієте необхідними навичками читання та аналізу, тобто знаєте, як працювати з текстом.
7. Практична частина свідчить, що Ви можете застосовувати текст для перевірки відповідних теорій.
8. Практична частина має доводити, що Ви, з точки зору застосованої теорії, можете встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, робити висновки, визначати перспективи.
9. У своєму есе Ви застосовуєте основну та додаткову літературу з курсу.
10. Ви знаєте, як ефективно застосовувати джерела, щоб підтвердити свою ідею.
11. Ви вмієте робити точні посилання.
12. Ваша робота не є плагіатом.

Якщо ми прагнемо застосовувати екзамени не тільки з метою оцінювання наявних знань студентів, але й із метою навчання, доцільно роздавати ключ відповідей студентам відразу після збирання їхніх екзаменаційних робіт. Студенти при цьому фокусуються на гарних відповідях стосовно важливих питань курсу, до яких вони нещодавно готувалися. Також така практика зменшує незадоволеність студентів оцінками викладача.

Останні дві рекомендації стосовно оцінювання есе пов'язані з подоланням неусвідомленої упередженості оцінок. Так, наприклад, якщо перші відповіді студента є гарними, викладач може вдатися до завищення балів за наступні питання. Тому пропонується оцінювати кожне питання окремо.

Упередженість ми також можемо проявити, знаючи, чію роботу ми перевіряємо. Викладачі часто складають думку про те, хто з їх студентів — кращі, а хто — гірші. На екзаменах може спрацьовувати тенденція щодо підтвердження своїх вражень, коли викладач більше вчитується у відповіді «кращих», знаходячи там більше, ніж є насправді. Щодо «гірших», — усе відбувається навпаки. Тому пропонується не дивитись на прізвище студентів на аркуші відповідей доки не виставлена оцінка або зашифрувати роботи.

Есе без оцінок? Це також можливо, якщо ми хочемо отримати від студентів зворотний зв'язок щодо їхньої зацікавленості певними темами курсу, задоволеності навчальним процесом, з'ясувати ставлення до тих чи інших аспектів. Це і є рефлексивний контроль, яскравий приклад якого знаходимо у К. Роджерса. Він звертався до студентів із проханням повідомити про таке: «Я хотів би знати, з якими книгами за проблематикою нашого курсу ви ознайомилися і яким був спосіб ознайомлення. Підготуйте, будь ласка, список таких книг. При цьому ви можете, наприклад, вказавши певну книгу, зазначити: «Розділи 3 та 6 прочитані повністю». А до назви іншої книги додати, скажімо, таке: «Я переглянув книгу і з'ясував, що вона є дуже складною для мене». Напишіть (настільки стисло чи, навпаки, розгорнуто, наскільки вам це подобається) про найважливіші для вас життєві цінності і про те, як вони змінилися (чи не змінилися) під впливом даного курсу. Повідомте мені вашу власну оцінку роботи, яку ви виконували, і про бал, якого, на вашу думку, вона заслуговує. Це повідомлення має включати: а) критерії, за якими ви оцінюєте свою роботу; б) опис шляхів, котрі дозволили (чи не дозволили) вам задовольнити ці критерії; в) оцінку (бал), яку з урахуванням задоволення чи незадоволення ваших критеріїв, ви вважаєте найбільш справедливою. Якщо я побачу, що моя оцінка вашої роботи відрізняється від вашої оцінки, ми поговоримо з вами і спробуємо прийти до оцінки, яка задовольнить нас обох, — тоді я зі спокійним сумлінням підпишу її. Остання вимога стосується вашої оцінки мого курсу в цілому. Я просив би, щоб своє повідомлення з такою оцінкою ви поклали до конверта, заклеїли його і надписали на ньому ваше прізвище. Ви маєте також право зазна-

чити на конверті: «Будь ласка, не відкривайте, поки не будуть виставлені остаточні бали». Якщо ви зробите таку примітку, то запевняю, що я з повагою поставлюся до вашого прохання. Я хотів би, щоб, оцінюючи курс, ви чесно вказали його значення для вас — як у позитивному, так і в негативному плані» [11].

Отже, питання-есе є ефективним методом зворотного зв'язку. За їх допомогою можна не тільки оцінити знання та здібності студентів, але й з'ясувати їхні думки, судження, ставлення та цінності.

*Наведемо приклад застосування есе з метою дослідження уявлень студентів про ідеального викладача.* Студентам КНЕУ, які отримують психолого-педагогічну підготовку, було запропоновано творчу роботу «Ідеальний викладач університету». Відповіді студентів дозволили визначити їх очікування від викладачів, котрі можна прорангувати за кількістю робіт, де вони зустрічаються. Перше місце посідає гуманізм, що розуміється як повага до особистості студента, бажання допомагати, здійснювати індивідуальний підхід. На другому місці вміння зацікавлювати своїм предметом, захоплювати аудиторію, мотивувати, заохочувати. Третя позиція — «бути авторитетом, викликати повагу». Студенти розуміють це так: це людина, яку пам'ятають усе життя; це харизматична особистість; авторитет викладача ґрунтується на енергійності, ерудиції, зорієнтованості у багатьох життєвих питаннях; викладач має бути мобільним, оптимістичним, привабливим та мудрим. На четвертому місці здатність навчати доступно, зрозуміло пояснювати, полегшувати засвоєння, мовою деяких студентів «робити важкі речі зрозумілими», «гарно викладати», «володіти сучасними методами навчання». П'яте місце посідає виховна функція. Студенти розуміють її у широкому контексті, як вищу місію («гарний викладач може змінити світ»), і зазначають, що викладач має бути зразком для наслідування. Шоста позиція пов'язана з комунікативними вміннями: вміння встановлювати контакт, здатність до діалогу зі студентами, здатність до емпатії, організація співробітництва зі студентами. Також значна кількість студентів зазначає, що викладач має бути гарним психологом, мати психологічну підготовку. Пріоритети щодо ідеалу викладача узагальнено можна виразити тріадою: людиноорієнтованість, професіоналізм, яскрава індивідуальність.

---

## 5.2. ПОРТФОЛІО

---

*Не у кількості знань полягає освіта,  
а у повному розумінні та умілому  
застосуванні того, що знаєш.*

Г. Гегель.

### **Що таке портфоліо як сучасна навчальна технологія**

Якщо ми прагнемо до того, щоб кожне зусилля студента під час вивчення курсу було враховане, якщо ми бажаємо отримати цілісне уявлення про його навчальну діяльність, доцільно застосувати технологію портфоліо, тобто створення портфелю індивідуальних освітніх досягнень студента.

У перекладі з італійської **портфоліо** — це «папка з документами», «папка спеціаліста». У навчальній діяльності — це спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень студента за певний період його навчання.

Сьогодні портфоліо є дуже поширеним у зарубіжній освітній практиці. Все більше країн включають портфоліо до своїх освітніх систем і починають застосовувати на всіх рівнях освіти, від початкової до вищої школи. Загальною тенденцією є поява нових форм портфоліо, що ґрунтуються на застосуванні сучасних інформаційних технологій («електронний портфоліо») та зорієнтованих на нові освітні цілі («паспорт компетенцій та кваліфікацій»). Інше характерне явище, що відповідає вимогам Болонського процесу, — створення єдиних європейських зразків портфоліо, таких як «Європейський мовний портфоліо».

Традиційно портфоліо — це колекція робіт, метою якої є демонстрація освітніх досягнень учня. Як альтернативний стосовно традиційних форм (тест, екзамен) спосіб оцінювання, портфоліо дозволяє вирішити такі завдання:

1. Відстежити індивідуальний прогрес учня, досягнутий ним у процесі отримання освіти, поза порівнянням з досягненнями інших студентів.

2. Оцінити освітні досягнення учня та доповнити (замінити) результати тестування й інших традиційних форм контролю.

Портфоліо можна вважати наскрізною самостійною роботою студентів з навчальної дисципліни. Він включає все, що може свідчити про зусилля, досягнення та прогрес у навчанні студента

з певної теми (розділу, предмета). Його елементами можуть бути аудиторні та самостійні роботи, навчальні проекти, розв'язки складних задач та виконання завдань поза програмою, твори, реферати, рисунки, списки прочитаних навчальних книг та статей, аудіо- та відеозаписи виступів студента на семінарах, конференціях, дипломи, нагороди, заохочення з даного предмета тощо.

При підготовці портфоліо кожен його елемент має бути датований. У супровідному листі студент повинен описати мету, призначення та зміст портфоліо, надати самоаналіз його виконання з визначенням перспектив застосування отриманого досвіду. Викладач має розподілити загальну оцінку за окремими категоріями та конкретними елементами всередині кожної категорії.

### ***У чому полягають переваги портфоліо***

Популярність та успішність портфоліо можна пояснити такими чинниками:

1. Зміст портфоліо є свідченням наявності у студентів тих чи інших компетенцій. Той, хто навчається, виступає головною діючою особою процесу навчання.

2. Портфоліо є одним з інструментів реалізації важливої ідеї сучасної освіти: «Візьми у власні руки контроль над своєю освітою» (програма «Прогресивні матеріали»). Він надає тому, хто навчається, можливість самостійності та навчальної ініціативи: студент самостійно формує портфоліо, обирає ті чи інші матеріали, самостійно оцінює свої результати. Високо цінуються самостійні роботи (проекти, дослідження), усі форми додаткового навчання (курси, тренінги, трудова діяльність).

3. Портфоліо реалізує ідею навчання протягом життя, дозволяючи забезпечити наступність різних етапів процесу навчання та комунікацію між його учасниками, допомагаючи планувати, відслідковувати та коректувати освітню та кар'єрну траєкторію учня та молодого професіонала.

4. Робота з портфоліо є гарно організованою та має системний характер. Узгодженість та взаємодія різних учасників освітнього процесу спирається на загальну спрямованість на сучасні освітні пріоритети: активність, практичність, включеність до життя.

5. У процесі спільної діяльності при створенні портфоліо між студентами та викладачами встановлюються особливі стосунки співпраці та партнерства, які самі по собі є цінними. Підтримка та зацікавлена увага викладачів дозволяють студенту поступово

розвивати самостійність, брати на себе контроль і відповідальність як у роботі з портфоліо, так і у навчальній ситуації в цілому.

6. Сьогодні портфоліо є гнучкою освітньою технологією, що розвивається. Ця технологія послідовно розширює простір і форми своєї реалізації, оскільки відповідає різноманітним запитам сучасного життя: запиту ВНЗ щодо школи, запиту бізнесу щодо освітньої системи в цілому. Такі запити сприяють створенню нових моделей портфоліо та коригують їх.

### **Які типи портфоліо існують**

Існують різні типології портфоліо. Найбільш традиційною з них можна вважати типологію за характером та структурою представлених у ньому матеріалів. У цьому випадку визначають такі типи портфоліо.

#### *«Робочий» портфоліо*

Включає колекцію робіт, зібраних за певний період навчання, яка демонструє прогрес того, хто навчається, у певній навчальній галузі. Цей портфоліо може містити будь-які матеріали, зокрема плани та чернетки, які свідчать про успіхи студента у процесі навчання від моменту, коли він поставив перед собою певну мету, і до того, як він її досягнув. Тому у портфоліо можуть бути представлені як успішні, так і невдалі, пробні роботи.

#### *Портфоліо процесу*

Відображає усі фази та етапи навчання. Дозволяє показати весь процес навчання в цілому, те, як студент інтегрує спеціальні знання і навички та досягає успіху, оволодіваючи певними вміннями як на початковому, так і на високому рівні. До того ж, цей портфоліо демонструє процес рефлексії студентами власного навчального досвіду і включає щоденники самоспостереження та різні форми самозвіту та самооцінки.

#### *Показовий портфоліо*

Дозволяє якнайкраще відслідкувати досягнення студента за основними предметами навчального плану. Може містити тільки найкращі роботи, відібрані у ході спільного обговорення між студентом та викладачем. Обов'язковою вимогою є повне та всебічне представлення роботи. Як правило, цей портфоліо включає

різноманітні аудіо- та відеозаписи, фотографії, електронні версії робіт. Представлені матеріали можуть супроводжуватися письмовими коментарями студента щодо обґрунтування вибору представлених ним робіт.

Розглянемо також типологію портфоліо за цілями їх створення, відповідно до якої визначається більша кількість типів, ніж за попереднім підходом.

### *Портфоліо документів*

Це — портфель сертифікованих (документованих) індивідуальних освітніх досягнень (грамоти, похвальні листки за навчання, досягнення у спорті, музиці, шахах тощо; табелі успішності, значки, медалі тощо).

Перевагою цього варіанту є те, що підсумкова бальна оцінка робить таке портфоліо дієвим механізмом визначення освітнього рейтингу студента, оскільки може стати значущою складовою цього рейтингу (поряд з оцінками, отриманими при підсумковій атестації).

Обмеження цього варіанту полягає у тому, що таке портфоліо надає уявлення про результати, але не характеризує процес індивідуального розвитку студента, різноманітності його творчої активності, його навчального стилю, інтересів тощо.

Приблизний варіант структури «портфоліо документів» є таким:

- блоки (типи) освітніх досягнень (грамоти, сертифікати);
- компонент блоку;
- результат (у балах).

### *Портфоліо робіт*

Це — зібрання різних творчих, проектних, дослідницьких робіт студента, а також опис основних форм та напрямів його навчальної і творчої активності: участь у наукових конференціях, конкурсах, проходження елективних курсів, різного роду практик, спортивних та художніх досягнень тощо. До цієї папки збираються усі контрольні та творчі роботи студента: твори, рекази, есе, малюнки, вироби, залікові роботи, відеокасети, результати медичних та психологічних досліджень тощо — отже, все, що виконувалося протягом певного терміну (наприклад, року).

Цей варіант портфоліо передбачає якісну оцінку, наприклад, за параметрами повноти, різноманітності та переконливості ма-

теріалів, якості представлених робіт тощо. Оформлюється у вигляді творчої книжки студента з додаванням його робіт у вигляді текстів, електронних версій, фотографій, відеозаписів.

Перевага портфоліо цього типу у тому, що він надає широке уявлення про динаміку навчальної та творчої активності студента, спрямованості його інтересів.

Обмеження полягає у тому, що якісна оцінка портфоліо доповнює результати підсумкової атестації, проте не може увійти до освітнього рейтингу студента як сумарна складова. Однак у багатьох випадках вона може бути достатньо значущою, оскільки для деяких студентів «портфоліо робіт» є додатковою формою представлення успішності, «спроможності» студента у здійсненні його освітньої кар'єри.

Приблизний варіант записів до «портфоліо робіт»:

- проектні роботи. Вказується тема проекту, надається опис роботи. Можливі додатки у вигляді фотографій, тексту роботи у надрукованому чи електронному варіанті;

- дослідницькі роботи та реферати. Вказуються вивчені матеріали, назва реферату, кількість сторінок, ілюстрацій тощо;

- технічна творчість: моделі, макети, прибори. Вказується конкретна робота, надається її короткий опис;

- роботи з мистецтва. Надається перелік робіт, фіксується участь у виставках;

- інші форми творчої активності: участь у театрі, оркестрі, хорі. Вказується тривалість подібних занять, участь у гастролях та концертах;

- елективні курси та факультативи. Робиться запис про назву курсу, його тривалість, форму, у якій проходили заняття;

- різноманітні практики: мовна, соціальна, трудова, педагогічна. Фіксується вид практики, місце проходження, тривалість;

- заняття у закладах додаткової освіти, на різних навчальних курсах. Вказується назва закладу чи організації, тривалість занять та їх результати;

- участь в олімпіадах та конкурсах. Вказується вид заходу, час його проведення, отриманий результат;

- участь у наукових конференціях, навчальних семінарах та таборах. Вказується тема заходу, назва організації, що його проводила, та форма участі у ньому студента;

- спортивні досягнення. Робиться запис про участь у змаганнях, наявність спортивного розряду тощо.

## *Портфоліо відгуків*

Включає до себе характеристики ставлення студента до різних видів діяльності, представлені викладачами, можливо одногрупниками, робітниками системи додаткової освіти та ін., а також письмовий аналіз самого студента своєї конкретної діяльності та її результатів. Може бути представлений текстами висновків, рецензій, відгуків, резюме, есе, листів-рекомендацій тощо.

Перевагою цього варіанту портфоліо є можливість включення механізмів самооцінки студента, що підвищує міру усвідомленості процесів, пов'язаних з навчанням та вибором профільного напрямку.

Обмеження таких портфоліо полягає у складності формалізації та урахування зібраної інформації.

Приблизний перелік документів «портфоліо відгуків»:

- висновки про якість виконаної роботи;
- рецензія на статтю, надруковану у ЗМІ;
- відгук про роботу у творчому колективі додаткової освіти, про виступ на науково-практичній конференції;
- резюме, підготовлене студентом, з оцінкою власних навчальних досягнень;
- есе, присвячене вибору напряму подальшого навчання;
- лист-рекомендація про проходження практики тощо.

## *Проблемно-дослідницький портфоліо*

Пов'язаний з написанням реферату, наукової роботи, підготовкою до виступу на конференції. Перевага таких портфоліо полягає у тому, що збирання та систематизація матеріалу до них допомагає студентам не тільки гідно написати певну наукову роботу, але й піднімає їхні пізнавальні інтереси до вершин наукових зразків.

Проблемно-дослідницький портфоліо — це набір матеріалів за певними рубриками. Приблизний їх перелік може бути таким:

- варіанти назв реферату (доповіді, статті);
- перелік літератури для вивчення;
- мікротеми, проблемні галузі, план дослідження;
- дискусійні точки зору;
- факти, цифри, статистика;
- цитати, афоризми;
- інтеграція з іншими предметними галузями;

- результати дослідження;
- висновки за результатами дослідження;
- методи дослідження;
- прогнози та перспективи.

### *Тематичний портфоліо*

Створюється в процесі вивчення певної великої теми, розділу, навчального курсу. Робота над ним будується таким чином: викладач повідомляє спочатку назву теми, що вивчається, а також форму контролю за нею — захист свого портфоліо, зібраного за результатами роботи над цією темою.

Приблизний варіант організації тематичного портфоліо може бути таким. Студентам від самого початку пропонується 25 завдань різного рівня складності, що відображують різні рівні (за таксономією Блума) мислення та пізнання. Відповіді на ці завдання і складають зміст портфоліо. За ієрархією цілей ці завдання розподіляються таким чином:

- на сприйняття нового матеріалу (термінів, фактів, понять, правил). Мета вважається досягнутою, якщо студент правильно відтворює та застосовує терміни, знає конкретні факти, поняття, правила;

- на впізнання вивченого явища, його інтерпретацію та перетворення;

- на застосування знань (правил, теорій) на практиці, тобто у нових конкретних умовах;

- на аналіз матеріалу, тобто визначення окремих елементів та встановлення логіки їх взаємозв'язку. Мета вважається досягнутою, якщо студент визначає частини цілого та взаємозв'язки між ними, бачить недоліки у логіці розмірковування, наводить відмінності між причинами та наслідками;

- на синтез, що передбачає уміння поєднувати окремі елементи до нового цілого. Мета вважається досягнутою, якщо студенти пишуть творчі роботи, застосовують знання з різних галузей при роботі над проблемою (наприклад, при створенні оглядового реферату), розробляють план експерименту тощо.

- на оцінку певних явищ за певними критеріями. Мета вважається досягнутою, якщо студент може визначити критерії та дотримуватись їх, бачить різноманітність критеріїв, оцінює відповідність висновків наявним даним, наводить відмінності між фактами та оцінними судженнями.

Особливістю таких портфоліо є те, що кожний вид завдання оцінюється за заздалегідь визначеними балами, які доводяться до відома студентів. Із наданих 25 завдань студенти можуть обрати будь-яке та в будь-якій кількості, проте не менш 10.

Існує й інший, більш демократичний варіант вибору: студенти мають право відібрати будь-яку кількість завдань будь-якого ступеня складності. У цьому випадку підраховується сума балів, яка дозволяє їм отримати ту чи іншу рейтингову «відмітку». При цьому студентам не докоряють за вибір мінімальної кількості найпростіших завдань, а підкреслюють, що це їх право вільного вибору, що рейтинговий бал — це об'єктивне відображення їхніх результатів.

Одним з 25 завдань для студентів може бути і таке: «Запропонуйте власний спосіб оцінки портфоліо на основі визначених критеріїв». Це завдання оцінюється найвищим балом, тому що його виконання свідчить про розвинені рефлексивні здібності студента та про високий рівень його мислення.

Після перевірки викладачем портфоліо можна організувати їх презентацію та публічний захист. Студенти виступають перед групою чи курсом, розкривають зміст своїх робіт, а інші студенти задають питання, обговорюють, а потім виставляють свої оцінки тому, хто виступає, за власними критеріями.

### ***Як оцінювати портфоліо***

Система оцінювання портфоліо має відповідати цілям та завданням його застосування. Однією з тенденцій є неформальне оцінювання (експертне), що включає спільну оцінку викладачів та студентів. Друга тенденція полягає у формалізації та стандартизації критеріїв оцінювання, узгоджених із загальнонавчальними показниками. Наприклад, у Вермонтському математичному портфоліо такими показниками є основні навчальні вміння — вирішення проблем та комунікативні навички (у зарубіжній практиці їх прийнято відносити до ключових навчальних умінь). Усередині кожного з них визначається декілька конкретизуючих показників, що дозволяє точніше визначати та оцінювати ці вміння. Отже, рангуються конкретні навички, такі як розуміння математичної задачі, вміння знаходити правильний підхід до вирішення та переконливо його обґрунтовувати. Їх оцінка дозво-

ляє зробити висновок про те, наскільки успішно студент продемонстрував у цьому предметі два основних навчальних уміння. У таблиці 5.4 представлений зразок експертної форми Вермонського математичного портфоліо.

В основу технології портфоліо покладене аутентичне (істинне, відповідне) оцінювання, що вимагає демонстрації компетентності та умінь при виконанні прикладних завдань чи у реальних ситуаціях.

Формальна процедура оцінювання портфоліо, як правило, складається з двох частин: оцінювання письмової роботи як компоненту портфоліо та усної презентації проекту. Оцінювання письмових компонентів здійснюється за певними критеріями, якими можуть бути такі:

- наявність власної позиції (точки зору);
- встановлення внутрішніх взаємозв'язків;
- ступінь обґрунтованості матеріалу, доказовості висновків;
- спосіб подання матеріалу (мова, стиль);
- відповідність правилам оформлення роботи.

Наведемо приклад застосування 4-бальної шкали оцінювання щодо письмових компонентів портфоліо (табл. 5.5).

Доцільно підкреслити, що розглянута шкала оцінювання не є єдино можливою, її наведено як приклад. Водночас, цю шкалу зручно зіставити з такими рівнями виконання робіт, як високий («4»), достатній («3»), середній («2»), низький («1»). При застосуванні якісної шкали ми можемо узгодити її з будь-якою кількісною.

Процедура усної презентації і захисту портфоліо, як визначається у ряді джерел, є ключовим моментом навчального процесу, спрямованим на демонстрацію тими, хто навчається, сформованих навичок та умінь і коригування їхньої діяльності на основі отриманих зауважень.

Процедура захисту може бути такою.

1. Студент представляє презентацію (5—7 хв.).
2. Члени комісії, куди можуть входити викладачі, студенти, представники адміністрації, задають запитання студенту (20 хв.)
3. Члени комісії обговорюють результати захисту і підводять підсумки після завершення усіх презентацій.

Таблиця 5.4

ТАБЛИЦЯ ВИЗНАЧЕННЯ РЕЙТИНГУ (ОЦІНЮВАННЯ) РОБІТ З МАТЕМАТИКИ

Студент _____ Факультет _____ Група _____ Дата _____ Викладач _____	<b>A1 Розуміння задачі</b> Джерело доказів • Пояснення задачі • Обґрунтованість підходу • Коректність відповіді, що призводить до розуміння	<b>A2 Як: якість підходів</b> Джерело доказів • Демонстрації • Описи (усні чи письмові) • Чернетки	<b>A3 Чому: рішення, прийняті у ході роботи</b> • Джерело доказів • Зміни у підході • Пояснення (усні чи письмові) • Демонстрації
Завдання 1 ПДЗІ (питання, дослідження, застосування, інше)			
Завдання 2 ПДЗІ			
Завдання 3 ПДЗІ			
Завдання 4 ПДЗІ			
Завдання 5 ПДЗІ			
Завдання 6 ПДЗІ			
Завдання 7 ПДЗІ			

Закінчення табл. 5.4

<p><b>Загальний рейтинг</b></p>	<p><b>Розуміння задачі</b>  <b>Підсумковий рейтинг</b>          1. Повне нерозуміння          2. Часткове розуміння          3. Узагальнення, застосування, перенесення</p>	<p><b>Як: якість підходів</b>  <b>Підсумковий рейтинг</b>          1. Неприпустимий підхід          2. Іноді доцільний підхід          3. Ефективний чи тонкий підхід</p>	<p><b>Чому: рішення, прийняті у ході роботи</b>  <b>Підсумковий рейтинг</b>          1. Немає доказів обґрунтованого прийняття рішення          2. Обґрунтоване прийняття рішення є можливим          Обґрунтовані рішення певною мірою мають місце          3. Обґрунтовані рішення продемонстровані</p>
<p><b>Коментарі:</b></p>			

Таблиця 5.5

ОЦІНЮВАННЯ ПИСЬМОВИХ КОМПОНЕНТІВ ПОРТФОЛІО

Критерії	Бали			
	«4» — вище за середні вимоги	«3» — відповідає вимогам	«2» — наближений до вимог	
<p>Наявність виразної власної позиції</p>	<p>Портфоліо демонструє глибоке розуміння проблеми, що розглядається, переконливо представляє позицію та розглядає інші точки зору за необхідністю</p>	<p>Демонструє гарне розуміння проблеми, має певну мету, приймає до уваги та розглядає інші точки зору за необхідності</p>	<p>Позиція передбачається, проте чітко не виражена. Відсутні цільові установки щодо теми</p>	<p>«1» — потребує доопрацювання</p> <p>Недостатньо представлена власна позиція, немає цільових установок та спрямованості</p>

Закінчення табл. 5.5

Критерії	Бали			
	«4» — вище за середні вимоги	«3» — відповідає вимогам	«2» — наближений до вимог	«1» — потребує доопрацювання
Встановлення внутрішніх взаємозв'язків	Матеріал доповіді має чіткий вступ та закінчення, обґрунтована актуальність проблематики; матеріал організований таким чином, що усі частини слугують розкриттю загальної ідеї; переходи від однієї частини до іншої є логічними; взаємозв'язки встановлені	Матеріал портфоліо має вступ та закінчення; його частини слугують розкриттю загальної ідеї, зроблені переходи від однієї частини до іншої; зроблено спробу встановити взаємозв'язки	Портфоліо має вступ та закінчення, встановлені деякі зв'язки та переходи між складовими частинами	Відсутні або вступ, чи закінчення, чи обидві складові. Немає зв'язку між складовими текста
Ступінь обґрунтованості матеріалу	Узагальнення та висновки обґрунтовані доказами, проаналізовані переваги та недоліки представлених фактичних даних та доказів, застосовані графіки, цифрові та статистичні дані, посилення на джерела співвіднесеної та точної інформації	Докази та факти розкривають основні ідеї за допомогою охайної точної інформації протягом всієї роботи. Є спроба аналізу представлених фактів	Включає деякий фактичний матеріал, проте він погано поданий та безсистемно представлений. Присутні бездоказові загальні роздуми та висновки, які не мають фактичного підтвердження	В основному загальні роздуми, немає підтвердження фактичним матеріалом

Закінчення табл. 5.5

		Бали		
Критерії	«4» — вище за середні вимоги	«3» — відповідає вимогам	«2» — наближений до вимог	«1» — потребує доопрацювання
Спосіб подання матеріалу	Жваве, цікаве застосування мовних засобів; знання особливостей читача (уміння пояснювати поняття так, щоб вони були зрозумілі непрофесіоналам); застосування власного мовного стилю	Застосована відповідна мова, стиль і тон викладення	Продемонстроване деяке знання аудиторії та спроби донести інформацію, проте мова, стиль і тон роботи не узгоджені	Не враховується специфіка аудиторії, не обрані мова стиль чи тон викладу
Відповідність правилам оформлення роботи	Грамотне оформлення; відповідний виномат формат; різноманітна структура пропозицій, багатий лексичний запас; гарне технічне оформлення	Актуальне оформлення, мінімальна кількість технічних та лексичних помилок, які не заважають адекватному розумінню матеріалу, відповідний до вимог формат	Невелика варіативність структури речення, обмежений лексичний запас, технічні помилки, що заважають сприйняттю	Структура речень потребує коригування, багато технічних помилок та огріхів, що заважають сприйняттю, роботу важко читати, відсутні окремі слова та фрази

Наведемо приклад оцінювання захисту із застосуванням 5-бальної шкали (табл. 5.6).

Таблиця 5.6

**ОЦІНЮВАННЯ ЗАХИСТУ ПОРТФОЛІО**

Якісна оцінка	Бал	Критерії оцінки: <ul style="list-style-type: none"> <li>• студент представляє яскраву, чітку, переконливу презентацію теми;</li> <li>• поняття розтлумачені, що забезпечує повне розуміння ідей;</li> <li>• представлені зрозумілі та переконливі докази;</li> <li>• студент демонструє здатність творчо працювати, власний творчий стиль</li> <li>• студент надає оригінальні відповіді на запитання</li> </ul>
Відмінна презентація	5	Відповіді студента аргументовані, переконливі, а презентація відповідає усім критеріям
Гарна презентація	4	Студент надає матеріал переконливо, і його презентація відповідає усім критеріям, крім одного чи двох
Припустимий рівень презентації	3	Презентація має бути більш інформативною, зокрема, необхідно посилити одну чи дві тези доповіді
Презентація, наближена до припустимого рівня	2	Презентація потребує доопрацювання, слід приділити більше уваги деяким положенням доповіді, які не були для аудиторії переконливими
Презентація, що потребує доопрацювання	1	Презентація студента була слабкою за більшістю критеріїв
Загальний бал		
Коментар		

Важливе місце у процедурі оцінювання портфоліо додатково до оцінювання викладачами посідає самооцінювання та оцінювання іншими студентами, зокрема одногрупниками. Існують окремі оцінювальні форми для кожної категорії експертів (див. 5.3, 6.6 цього посібника). Часто додатково до формальних критеріїв застосовуються індикатори, спрямовані на визначення ключових соціальних компетентностей, їх сформованості у процесі створення портфоліо у сполученні із формальними ознаками ставлення до праці. Наприклад, для визначення ступеня зануреності до групової роботи з реалізації стратегій портфоліо такими показни-

ками можуть бути: кількість пропусків чи запізнень на заняття щодо підготовки портфоліо; обсяг виконаної роботи; чітке розуміння та прийняття цілей роботи групи, навички роботи з партнерами; ступінь концентрації; комунікативні уміння.

Отже, портфоліо є популярною та затребуваною як освітньою (на рівні усієї системи освіти), так і навчальною (на рівні вивчення навчальних предметів) технологією. Моделі портфоліо є різноманітними, достатньо гнучкими та функціональними. Вони працюють на різних етапах освіти, у навчальних закладах різного типу.

---

### **5.3. САМОКОНТРОЛЬ, САМООЦІНКА ТА ВЗАЄМОЦІНКА**

---

*«Якщо можеш контролювати себе,  
то зможеш контролювати будь-що...»*

#### **Який існує зв'язок між самоконтролем та самооцінкою**

Під *самоконтролем* розуміються дії навчуваних, що проявляються в навичках здійснення контролю за результатами власної діяльності й корекції її у процесі виконання навчальних завдань. Результат процесу самоконтролю — *самооцінка*, що може бути і завищеною, і заниженою залежно від психологічних особливостей людини. Хоча рівень сформованості навичок самоконтролю педагога відносять до показників повноцінності навчання, вони не завжди вміють їх відслідковувати й оцінювати. Труднощі тут полягають у тому, що ці навички розкриваються при аналізі механізму переходу контрольних-оцінних процесів, здійснюваних викладачем, у внутрішній стан студента, що характеризується новими діями самоконтролювання й самооцінювання в структурі навчальної діяльності й погано піддається зовнішній оцінці.

На думку П. П. Блонського [2], процес переходу зовнішніх контрольних-оцінних процесів у внутрішні навички самоконтролю має чотири стадії, на яких рівень зовнішнього прояву навичок самоконтролю знижується й втрачає зовнішній характер прояву в процесі просування учня в засвоєнні навчального матеріалу. Участь викладача у формуванні навичок самоконтролю є відчутною на першій стадії, коли студент ще не засвоїв матеріал. На цій стадії самоконтроль відеутній і студент виражає готовність від-

повідати, не перевірявши себе, або перевіряє себе надмірно великим числом повторень. Друга стадія, яку П. П. Блонський назвав «стадія повного самоконтролю», передбачає наявність сформованих навичок самоконтролю. На цій стадії студент репродукує засвоєний матеріал за допомогою суцільного повторення, розповідаючи заучуваний матеріал собі, а потім вже контролює свої знання разом з педагогом. Третя стадія відрізняється зростанням рівня засвоєння, завдяки чому самоконтроль набуває вибіркового характеру, студент перевіряє себе «по питаннях», виділяючи для перевірки лише головне. Участь педагога на цій стадії зменшується, стає мінімальною, наближаючись до четвертої стадії повного засвоєння навчального матеріалу. На четвертій стадії студент після повторення вже здатний вирішити питання про те, що він знає на підставі того, що він повторив стільки-то раз, а заучуваний текст не вимагає великого числа повторень, або на підставі того, що «текст легкий», і тому подібне. Самоконтроль втрачає всілякі зовнішні прояви, стаючи інтерпсихічною властивістю студента.

Таким чином, основні зусилля педагога з формування навичок самоконтролю навчуваних концентруються на першій і другій стадіях шляхом вибору оптимального режиму контролю й засобів його здійснення.

### ***Яку роль відіграє самоконтроль у навчальному процесі***

Істотною особливістю сучасного етапу вдосконалювання контролю в університеті є всебічний розвиток у студентів навичок самоконтролю за ступенем засвоєння навчального матеріалу, уміння самостійно знаходити допущені помилки, неточності, намічати способи усунення прогалин, що виявляються.

Залежно від специфіки організаційних форм розрізняють контроль, здійснюваний педагогом (зовнішній контроль): фронтальний, груповий, індивідуальний і комбінований (або ущільнений), і, власне самоконтроль студентів (внутрішній контроль).

Самоконтроль студентів забезпечує функціонування внутрішнього зворотного зв'язку в процесі навчання — одержання студентами інформації про повноту і якість вивчення матеріалу, міцність сформованих умінь і навичок, труднощах і недоліках, що виникли. Самоперевірка має велике психологічне значення, стимулює навчання. За допомогою її студент реально переконається у тім, як він опанував знаннями, перевіряє правильність виконан-

ня завдань шляхом зворотних дій, оцінює практичну значущість результатів виконаних завдань, вправ, досвідів і т. д.

Самоконтроль є невід'ємним регулятивним компонентом будь-якої цілеспрямованої діяльності (ігрової, навчальної, виробничої). Чим більш значущою є для особистості не тільки відмітка, яку вона хоче отримати, а й власне процес навчання, тим більшу роль відіграють процеси самоконтролю.

Основою розвитку постійного самоконтролю є самопізнання. Тому що саме самопізнання надає можливість зрозуміти свою внутрішню сутність у процесі діяльності, пізнати самого себе.

Самопізнання передбачає:

— самоаналіз результатів власної діяльності, своєї поведінки, спілкування й взаємин з іншими за допомогою зіставлення цих результатів із уже існуючими нормативами;

— розвиток самооцінки, що полягає в констатації особистістю якостей, змістовних особливостей свого «Я», своїх фізичних сил, розумових здібностей, учинків, свого ставлення до навколишніх і самого себе;

— самоспостереження своїх станів, переживань, думок.

Самоконтроль є складовою частиною всіх видів навчальної діяльності студентів і здійснюється на всіх етапах її виконання. Він включає розумові і рухові компоненти діяльності, що дозволяють на основі поставленої мети, наміченого плану і засвоєного зразка стежити за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх. При цьому в ході самоконтролю оцінюється доцільність і ефективність самого процесу виконання роботи, наміченого плану і вже здійсненого регулювання.

Тому стає зрозумілим, що використання в практиці навчальної діяльності завдань для самоконтролю підвищує ефективність навчання та покращує успішність студентів.

*Із досвіду кафедри педагогіки та психології...*

На початку семестру студентам II курсу КНЕУ з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» пропонується взяти участь у грі «Особовий рахунок». Гра проводиться для того, щоб за допомогою ведення умовного рахунку підвищити зацікавленість студентів в активній роботі на заняттях (мотивація), а також поза його межами; навчити студентів методам, способам, прийомам самоконтролю, самооцінювання. Гра моделює діяльність робітника певної фірми (обирається спільно зі студентами), який веде облік грошових коштів (т. б. балів), що поступають та витрачаються.

Пропонуємо опис проведення гри [4].

Протягом заняття гра займає 1—2 хвилини (на репліки викладача в ході заняття і на підведення підсумків рахунка в кінці).

Всі учасники гри отримують можливість враховувати свої основні і додаткові прибутки, а також і витрати, пов'язані із основною «виробничою» діяльністю — навчанням. Всі студенти отримують одну роль — працівника, котрий влаштувався на роботу за контрактом з визначеною сумою заробітної плати (бали — мах 100). Викладач бере на себе роль керівника фірми, котрий наймає робітників, виплачує їм заробітну плату (виставлення балів), а також визначає і надає премії за хорошу роботу і призначає штрафи у випадку порушення «виробничої» дисципліни (що обумовлюється заздалегідь).

Всі «грошові суми», які надходять та витрачаються, фіксуються безготівковим способом в особистому рахунку. У цьому випадку студент самостійно записує всі свої «розрахунки» з викладачем в умовних грошових одиницях (балах). Основним джерелом надходження грошових коштів на особовий рахунок є «заробітна плата», котра встановлюється за активну роботу на заняттях, якісне виконання домашніх завдань, повідомлення додаткової інформації і т. д. Цю суму кожен студент записує на свій особовий рахунок після «виплати грошей» викладачем, тобто в кінці заняття. Якщо студент пропустив заняття з поважної причини, наприклад — хвороба, він може отримати допомогу з тимчасової непрацездатності за наявності довідки від лікаря, а також за умов відшкодування недоотриманих знань. Величина допомоги встановлюється на рівні 50 % від ставки.

За «понаднормову роботу» оригінальні відповіді, опрацювання і засвоєння матеріалу, що перевищує вимоги навчальної програми, самостійне, ініціативне поглиблення знань за допомогою джерел виплачуються «грошові премії». Крім того, студент може отримати спеціальну «грошову премію» за цікавий виступ, перше місце у грі. Розмір премії встановлюється педагогом за згодою з усіма ігроками.

Викладач має право накладати на студентів «грошові штрафи»: за запізнення без поважної причини, нецензурні висловлювання на заняттях, неповагу до колег і т. д. Ці підстави, а також розмір «штрафу» також узгоджуються з усіма учасниками гри.

В особистому рахунку вказується, за що отримана дана сума ігрових грошей та на які цілі вона витрачається.

Основний критерій оцінки — сума на особовому рахунку, яка є підставою для виставлення додаткової оцінки в журнал і, відпо-

відно, у відомість. Додатковим критерієм може бути акуратність та правильність заповнення особового рахунку.

Для особового рахунку студенту необхідно завести окремий зошит.

Приклад особового рахунку.

ППП \_\_\_\_\_

Курс, спеціальність, № групи \_\_\_\_\_

№ п/п	Прибутки		Витрати		Залишок
	Стаття	Сума	Стаття	Сума	
1	Заробітна плата за 16.02.10	5			5
2	Премія за «...»	3			3
3			Штраф за...	1	7

### **Які існують структурні компоненти самоконтролю**

Узагальнюючи, можна виділити три основні структурні елементи самоконтролю: самоперевірку — перевірку досягнутого результату; самооцінювання — оцінювання особою самої себе, своїх можливостей (самооцінка); самоаналіз — аналіз власної поведінки, окремих вчинків, цілей, емоційних реакцій, переживань, і зрештою — якостей особистості, мотивів власної поведінки (рефлексія).

Терміном «самоконтроль» зазвичай позначають особливі дії, предметом яких є власні стани й властивості людини як суб'єкта діяльності. Суб'єкти навчальної діяльності. Як студенти, так і викладачі не тільки визначають свої стани й психічні процеси, а піддають рефлексії власну діяльність із позиції досягнення поставлених цілей та оцінюють її результативність. Важливо відзначити, що рефлексія викладача — це «процес пізнання самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку із професійно-педагогічною діяльністю, усвідомлення того, як його сприймають й оцінюють студенти, колеги» [1]. Самоконтроль виникає разом з появою рефлекс-

сивної діяльності стосовно процесу організації навчання, розумового пророблення його цілей, способів здійснення, результатів.

Отже, самоконтроль — це усвідомлена регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленій меті, вимогам, нормам, правилам тощо. Оцінка самоконтролю полягає в запобіганні помилковим діям чи операціям та виправленні їх. Самоконтроль є важливим засобом розумового та морального самовдосконалення особистості. Важливою передумовою успішного здійснення самоконтролю є **самооцінка** особистості. Саме на ній ґрунтується порівняння себе, своїх досягнень із тими вимогами, які існують у соціумі щодо певних видів діяльності.

*Наведемо приклад...* Із виступу студента КНЕУ на науковій студентській конференції: «Оцінювати потрібно за заслуги. Добре, коли оцінка викладача, записана в залікову книжку і відомість, збігається з тією, яку студент сам собі вже поставив під час відповіді» [9, с. 213]

### **Що таке «самооцінка»**

Головна теза учіння Сократа: для того, щоб жити правильно, треба пізнати самого себе. Це затвердження великого філософа можна вважати відкриттям сенсу самооцінки і важливості розвитку її адекватності у кожної людини. Саме з тих часів адекватна оцінка і самооцінка стали найважливішим засобом і можливістю розвитку. Критеріями оцінки в давнину і часи античності були загальні, абстрактні і об'єктивні цінності: Благо, Добро, Краса, Справедливість, Істина, Мудрість і ін. Ці етичні цінності ставали найвищими ідеалами. Метою освіти проголошувалася відповідність людини цим ідеалам. Головним у вченні і вихованні вважалося співвідношення себе з вищими етичними цінностями і як наслідок — правильна самооцінка.

*Самооцінка* — це та цінність, значущість, якої надає собі індивід взагалі й окремим сторонам своєї особистості, діяльності, поведінки зокрема. Самооцінка впливає на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її стосунки з іншими людьми. Відображаючи рівень задоволення або невдоволення собою, самооцінка створює основу для сприйняття власного успіху чи неуспіху в діяльності, досягнення мети певного рівня, тобто рівня домагань особистості.

*Рівень домагань* — це прагнення до досягнення мети тієї складності, на яку людина вважає себе здатною. Саме в основі рівня домагань лежить самооцінка (чи своїх можливостей, потенціалу в окремій сфері, чи себе як особистості взагалі).

Самооцінка визначає вимогливість людини до себе, її самокритичність, ставлення до життєвих успіхів і невдач, наявність або відсутність життєвих перспектив.

У свідомості особистості самооцінка не виникає як самостійне, незалежне утворення. Вона завжди включена в контекст загальної оцінної діяльності, реалізованої людиною, і, насамперед, — оцінки її (людини) оточуючими. Включаючись із ними в спільну діяльність, спілкуючись, людина виявляє важливі для себе орієнтири, співвідносить із ними свою поведінку, відчуває те, що очікують від неї оточуючі, як вони реагують на її слова й дії, учитися зважати на їхні очікування.

### **Які існують види самооцінки**

Самооцінку характеризують за такими параметрами:

- 1) *за рівнем* виділяють: високу, середню, низьку;
- 2) *за співвідношенням з реальними успіхами*: адекватну й неадекватну (завищену, занижену);
- 3) *за особливостями будови*: конфліктну або безконфліктну.

*Чи знаєте Ви, що...* Самооцінка студентів першого курсу більшою мірою орієнтована на якості, значущі з погляду майбутньої професії. Отже, параметри самооцінок, з одного боку, змінюються в процесі навчання, а з іншого боку, є показниками самовизначення особистості. Встановлений зв'язок між самооцінками студентів і навчальною мотивацією. Найчастіше низькі самооцінки супроводжуються перевагою зовнішніх мотивів, а адекватні самооцінки — внутрішніх.

На наш погляд, найбільш істотним і вагомим компонентом навчальної діяльності при формуванні адекватної самооцінки є самоконтроль. Вміння контролювати власну роботу — один з проявів самостійності, необхідної студенту для придбання, поглиблення і розширення знань, розвитку їх пізнавальних здібностей.

Головні **функції**, які виконуються самооцінкою, — *регуляторна*, на основі якої відбувається рішення завдань особистісно-

го вибору, і *захисна*, що забезпечує відносну стабільність і незалежність особистості.

Самооцінка особистості утворює складну систему, що визначає характер самовідносин даної особи й включає загальну самооцінку, яка відбиває рівень самоповаги, цілісне прийняття або неприйняття себе, і парціальні, часткові самооцінки, що характеризують ставлення до окремих сторін своєї особистості, учинків, успішності окремих видів діяльності. Самооцінка може бути різного рівня усвідомленості.

Для розвитку особистості ефективним є такий характер самовідносин, коли досить висока загальна самооцінка сполучається з адекватними, диференційованими парціальними самооцінками різного рівня. Стійка й разом з тим досить гнучка самооцінка (яка за необхідності може змінюватись під впливом інформації, оцінки навколишніх, в результаті придбання досвіду, зміни критеріїв і т. п.) є оптимальною як для розвитку, так і для продуктивності діяльності. Негативний вплив робить надмірно не гнучка, ригідна самооцінка, а також і надто лабільна, нестійка. Конфліктність самооцінки може мати як продуктивний, так і дезорганізуючий характер.

### ***Яка роль взаємооцінки в навчальній діяльності***

Взаємооцінка (взаємооцінювання) — соціально-психологічний метод, заснований на оцінках особистісних і міжособистісних характеристик шляхом взаємного опитування членів групи, які виступають у ролі експертів, які оцінюють поведінку один одного в значущих ситуаціях спілкування і спільної діяльності.

Взаємооцінка практично завжди поєднується з виявленням самооцінки індивіда; дозволяє отримувати дані про співвідношення оцінки, яку дали йому інші члени групи, і самооцінки.

Наприклад, на заняттях з Психології діяльності та навчального менеджменту студенти КНЕУ активно беруть участь в оцінюванні один одного. Студенти у складі підгрупи проводять одне навчальне заняття за обраною темою. У кінці кожного заняття необхідно зарезервувати 5 хвилин на оцінювання роботи підгрупи та її обговорення. Навчальна робота кожної підгрупи оцінюється за критеріями, що відповідають певним ролям. У кінці заняття, що проводиться якоюсь із підгруп, решта студентів індивідуально на окремих листках оцінюють якість виконання кожної ролі підгрупою і здають викладачу підписаний листок з шістьма оцін-

ками (табл. 5.7.). Викладач також самостійно оцінює роботу підгрупи. Оцінки роботи кожної підгрупи записуються викладачем до групового бланку оцінювання. Підрахунок результатів гри здійснюється у такій послідовності:

1. Підрахувати середню студентську оцінку кожної реалізованої підгрупою ролі.

2. Підрахувати підсумкову оцінку кожної реалізованої підгрупою ролі — середню між студентською і викладацькою оцінками.

3. Розрахувати підсумкову оцінку роботи підгрупи — суму підсумкових оцінок реалізації кожної реалізованої підгрупою ролі.

4. Максимальна кількість балів, що може бути отримана підгрупою в грі, дорівнює 30.

*Таблиця 5.7*

**ОЦІНЮВАННЯ РОБОТИ КОЖНОГО УЧАСНИКА ПІДГРУПИ**

Ролі	Параметри, що оцінюються на занятті	Критерії та бали оцінювання		
		Вибір (0—2 бали)	Реалізація (0—2 бали)	Ефективність (0—1 бал)
1. Методист	Навчальні цілі	Доцільність, конкретність, оптимальність	Доведеність до аудиторії, зрозумілість, досяжність	Концептуальність заняття
2. Ведучий	Мотивація і активізація	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, вражальність
3. Лектор	Виклад нового матеріалу	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, виразність виконання
4. Практик	Практичні завдання	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, виразність виконання
5. Асистент	Наочність	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, виразність виконання
6. Контролер	Контроль і оцінювання	Доцільність, оптимальність	Реалізація, ступінь активності аудиторії	Незвичайність, виразність виконання

Обговорення роботи підгрупи проводиться в такій послідовності. Спочатку викладач пропонує відмітити переваги роботи підгрупи, потім певні недоліки. Виступають усі бажаючі студенти. Викладач завершує обговорення загальними висновками. Підгрупи та виконавці окремих ролей заохочуються додатковими балами з дисципліни.

Як показує досвід, такий вид контролю не спричиняє психотравмуючого впливу на тих, хто навчається, стимулює та активізує пізнавальну діяльність, долає відокремлення контролю від управління навчанням, дає можливість спиратися на результати контрольно-оціночної діяльності при організації навчального процесу [9, с. 212].

Сутність взаємооцінки полягає в наступному:

- оцінки визначаються методом анонімного анкетування;
- кожен студент оцінює членів своєї групи;
- оцінки повинні відповідати обраній шкалі оцінювання.

---

## 5.4. РЕФЛЕКСІЯ

---

### **Що таке рефлексія**

Слово «рефлексія» походить від пізньолатинського *«reflexio»*, що буквально означає «звертання назад», «відбиття». У розмовній мові воно вживалося в значенні «гнути, згинати, нагинати назад, у зворотному напрямку». У найзагальнішому значенні **рефлексія** розуміється як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, психічних актів і станів.

Дослідження рефлексії в радянській психології здійснювалися Б. Г. Ананьєвим, Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном та іншими дослідниками спочатку на теоретичному рівні, а потім для розкриття психологічного змісту різних феноменів і фактів, які одержувались в експериментальних дослідженнях.

*Чи знаєте ви, що...?* Поняття рефлексії у науку ввів великий французький учений Рене Декарт (1596—1650), що розглядав свідомість насамперед як мислення. Його слова «Бути обізнаним — означає мислити й рефлексувати над власним мисленням».

У XVII столітті англійський філософ Джон Локк (1632—1704) уперше вжив поняття «рефлексія» у сучасному змісті, трактуючи її як внутрішній досвід, на відміну від зовнішнього — відчуття. Рефлексія, як джерело особливого знання, спрямована на внутрішні дії свідомості, тоді як відчуття мають своїм предметом зовнішні речі.

Іммануїл Кант (1724—1804) розглядав рефлексію не в розумінні індивідуального, а в розумінні колективного, маючи на увазі, що вона «реалізує» себе в групі суб'єктів. Він зробив кілька висновків: рефлексія виступає психічним актом; рефлексію можна розглядати як концентрацію свідомості людини на ній самій, а також як засіб і форму пізнання.

Необхідно усвідомити, що поняття «рефлексія» трактується в різних науках по-різному. Так, наприклад, у психології «рефлексія» означає принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення та усвідомлення власних дій. Рефлексія в психології — це здатність людини уявити, як вона сприймається іншими людьми.

«Рефлексія» у філософії — це форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх власних дій та їх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. Зміст рефлексії визначається предметно-чуттєвою діяльністю: рефлексія виступає усвідомленням практики, предметного світу культури. У цьому сенсі рефлексія є методом філософії, а діалектика — рефлексією розуму. Образно кажучи, рефлексія — це «віддзеркалення» людиною минулого, того, що сталося щойно чи віддаленого у часі з метою його оцінки.

### ***Яка роль рефлексії у навчальному процесі***

Навчальна рефлексія передбачає спрямованість на осмислення й усвідомлення навчальної діяльності, її цілей, змісту, результатів і методів шляхом спостереження й аналізу своїх дій суб'єктами навчання. Об'єктивною основою цього може стати вимір характеристик навченості на всіх етапах, порівняння її з необхідними нормами і визначення шляхів їхнього досягнення. Рефлексія того, кого навчають, базується на його самовизначенні при зіставленні своїх норм, потреб і здібностей із зовнішніми вимогами і очікуваннями оточуючих і приведення їх потім у відпо-

відність. Рефлексія викладача заснована на зіставленні сукупних результатів навчання із соціальними вимогами, аналізі ефективності кожного з елементів дидактичної системи, визначенні їхніх діючих факторів і ступеня їх диференційованого й інтегрального впливу на навченість. У результаті такого аналізу виникає можливість оперативного керування навчальним процесом, загальної, особливої й індивідуальної корекції.

### **Які існують компоненти рефлексивної діяльності**

Розрізняють такі **компоненти** в структурі рефлексивної діяльності:

— *мотиваційно-цільовий* — потреба в рефлексивній діяльності, позитивне ставлення й інтерес до вдосконалювання рефлексії, усвідомлення цілей використання рефлексії;

— *когнітивно-операційний* — знання, що конкретизують теоретичні основи рефлексії, професійні вміння педагога зі здійснення рефлексивної діяльності;

— *афективний* — емоції, що супроводжують практичні дії педагога при здійсненні рефлексивної діяльності, почуття впевненості в успіху;

— *оцінний* — оцінка, самооцінка й контроль рефлексивної діяльності;

— *морально-вольовий* — особистісні якості, які сприяють ефективній рефлексивній діяльності.

У контексті діяльності рефлексія розглядається з погляду засобів теорії діяльності; при цьому важливими є наступні аспекти: 1) рефлексія як процес і особлива структура в діяльності; 2) рефлексія як принцип розгортання схем діяльності. При цьому діяльнісний опис дозволяє виокремити рефлексивні дії та операції, а також конструювати засоби й техніки їх практикування (способи використання засобів).

Суттєвою умовою уміння вчитися є розвиток рефлексії як здатності, безпосередньо пов'язаний з освоєнням системи наукових понять і способів дії з ними. Прагнення самого студента здійснювати власну навчальну діяльність призводить до необхідності цілеспрямованого розвитку у студента рефлексивних вмінь, особливо в контрольній діяльності.

Рефлексія у контрольній діяльності включає здатність студента аналізувати структуру контрольної діяльності,

усвідомлювати мотиви здійснення контролю і оцінки, усвідомлено здійснювати всі операції з контролю (вибір цілей контрольно-оцінної діяльності, об'єкта контролю, форм, еталону, критеріїв оцінювання, здійснення змістовної оцінки і перехід оцінки до відмітки). Необхідно при цьому також враховувати, що студент, ставши суб'єктом власної навчальної діяльності, може бути ще недостатньо компетентним при здійсненні контролюючих та оцінювальних функцій. Вивчення стану самоконтролю дозволило встановити, що студенти несистематично удаються до самоконтролю власної навчальної діяльності і роблять це, як правило, на вимогу викладача.

Тому, на нашу думку, бажано в процесі навчальної діяльності надавати студентам завдання на усвідомлення, розуміння, аналіз власної діяльності, що значно покращить засвоєння матеріалу.

*Із досвіду кафедри педагогіки та психології...* Студентам III курсу, які проходять педагогічну практику, надається завдання: до звіту з педагогічної практики додавати «Щоденник проходження педагогічної практики». Щоденник є одним із головних документів звіту студента, в якому кожен студент планує власну роботу на базі практики, описує самостереження. Аналіз записів дозволяє студентам познайомитись з досвідом роботи учителя, порівняти його з рівнем власної підготовки і намітити в перспективі своє самовдосконалення. Ведення щоденника сприяє аналізу і осмисленню практикантом своєї педагогічної діяльності у школі, оцінити власні здібності щодо майбутньої педагогічної діяльності.

Щоденник включає компоненти:  
дата; зміст; аналіз роботи у школі.

Дата	Зміст роботи	Аналіз проведеної роботи	
		+	-

Отже, важливою формою прояву активності особистості в процесі діяльності є самоконтроль, що посідає центральне місце серед необхідних умов формування умінь і навичок. Вміння самому контролювати свою роботу і на цій основі коректувати її є одним з проявів самостійності, яка необхідна студентам для набуття, поглиблення і розширення знань, умінь та навичок.

---

## 5.5. НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ ЕКЗАМЕНІВ

---

*Найкращі уроки надають екзамени.*

Славомир Врублевський

### **Чи можливі екзамени, на яких студентам можна користуватися літературою?**

Останнім часом ми звикли до письмового екзамену «із закритою книгою» (Closed book Exam), коли студент уперше бачить питання і пише відповіді протягом екзамену. Проте кілька десятиліть тому основною формою екзамену була усна. Обидві ці форми є реалізацією підсумкового екзамену, найтиповішого та найбільш стресового виду екзаменів.

*Посміхнемося...* Професор на екзамені привітно посміхається студенту, який має відповідати і явно нервує.

— Здається, ми вже знайомі, — підбадьорююче каже він. — Чи не зустрічалися ми раніше?

— Так, я здавав Вам у минулому році. Але, на жаль, провалився.

— Ну, цього разу, я сподіваюся, все піде, як треба. Чи не пам'ятаєте, яке перше питання я Вам задавав минулого разу?

— Ви запитали: «Чи не зустрічалися ми з вами раніше?»

Викладач говорить студенту на екзамені:

— Чому Ви так нервуєте, невже вас лякають мої питання?

— Ні, я боюся своїх відповідей...

— Послухайте, — розлючується викладач, — я вам вже третій раз ставлю трійку. Чому Ви не навчаетесь? В решті решт, від навчання ще ніхто не помирав!

— Я знаю, — каже студент, — проте краще не ризикувати.

Ураховуючи, що одна з сучасних тенденцій оцінювання полягає у переході від письмових закритих екзаменів до екзаменів відкритого типу, пов'язаних з кооперацією та проектувальною діяльністю, доцільно звернутися до розгляду нетрадиційних форм екзамену.

До таких форм належить, зокрема, екзамен з «відкритою книгою» (Open-book Exam or Open paper Exam), на якому студентам

дозволяється користуватися підручниками та іншими книгами. Це означає, що основний акцент робиться не на тому, що студент запам'ятав, а на тому, як він може застосувати матеріал, який вивчав.

Open-book Exam — така форма екзамену, на якому студенти мають право користуватися підручниками. Проте кількість і тип книг обмежуються. Якою б легкою, на перший погляд, ця форма не здавалася, насправді скласти іспит за таких умов нелегко. Такий екзамен зазвичай застосовується для предметів, у яких багато формул та розрахунків, наприклад, при вивченні статистики. Студент успішно складає його в тому випадку, якщо він добре орієнтується у цьому предметі і більшу частину часу, що відводиться на підготовку, застосовує для вирішення задач. Ключем до успіху є планування свого часу, оскільки час на підготовку в процесі екзамену не розрахований на пошук студентом формули для вирішення задачі чи інформації для виконання завдання. Отже, необхідно доцільно застосовувати час і не витрачати його на списування цитат чи пошук у книгах. Можна, наприклад, користуватися тільки списком формул або програмованими калькуляторами, або матеріалами своїх есе, або конспектом лекцій, завдяки яким вдається зекономити час для виконання завдань.

Наведемо приклад організації такого екзамену з юридичних наук. Студенти отримують таку інструкцію: «Ви можете принести на екзамен будь-яку книгу, плюс будь-які, пов'язані з темою матеріали, включаючи попередні есе та конспекти лекцій. Вам дозволяється принести тільки одну книгу! Проте можна принести різні матеріали з курсу. Від Вас не вимагається пам'ятати усі деталі, тому Ви можете застосовувати джерела для посилань»<sup>1</sup>.

Open paper Exam як різновид екзамену «з відкритою книгою» є достатньо складною формою, коли одне чи два питання повідомляються студентам заздалегідь (наприклад, за тиждень). Зазвичай для його складання необхідно продемонструвати свої дослідницькі чи аналітичні уміння. Результат оформлюється як коротке есе на задану тему. У день екзамену студенти просто пишуть свої есе, до яких мали підготуватися заздалегідь. Відповіді на запропоновані для такого екзамену питання не можна безпосередньо знайти у підручниках. Для досягнення успіху студенти часто збираються разом з метою обміну ідеями та обговорення попередніх результатів своїх досліджень.

---

<sup>1</sup> [www.charko.harod.ru](http://www.charko.harod.ru).

## **Що таке екзамени-роздуми**

До нетрадиційних для нашої системи вищої освіти форм екзаменів можна також віднести «екзамен-роздум» («Thinking exam»). Такий екзамен передбачає написання студентами одного великого тексту за певною проблемою. Наприклад, студентам пропонується протягом трьох годин написати одне велике есе. Передбачається, що протягом однієї години студенти розмірковують, роблять нариси, готують структуру есе. Потім протягом двох годин вони пишуть. Цей формат екзамену вимагає від студентів уміння поєднувати багато різноманітних елементів курсу, спираючись на власну пам'ять та свої аналітичні здібності.

Для західних ВНЗ написання есе на екзамені (Essays in exams) важко назвати нетрадиційним, це є загальноприйнятою практикою. При цьому необхідно враховувати таку проблему: наскільки цей екзамен дійсно зорієнтований на визначення способів мислення студентів. Тому, можливо, з'явилася і така форма екзамену, як «Critical Thinking exam»...

## **Якими можуть бути домашні екзаменаційні роботи**

Зовсім нетрадиційною для нашої вищої освіти є така форма, як «домашня екзаменаційна робота» («Take-Home» exam), коли студенти забирають додому свої екзаменаційні завдання. Зазвичай студентам надається деякий час (від кількох годин до кількох тижнів) для того, щоб завершити і здати роботу.

Наведемо приклад організації «Take-Home» екзамену. Студенти отримують таку інструкцію.

«Тема — «Роздум про мислення». Це «Take-Home» екзамен. У вашому розпорядженні 8 годин для читання, дослідження, написання тексту та редагування. Ваша відповідь має бути обмежена 6 сторінками формату А-4 (з інтервалом у 2 пробіли). Ви можете користуватися будь-якими письмовими матеріалами, проте Вам забороняється консультиватися будь з ким.

Питання:

1) Наука, релігія та закон мають різні ресурси влади, різні методології, різні критерії істинності, доречності та відповідальності, і навіть різні стилі обговорення та навчання. Розкрийте ці відмінності у контексті 4 таких аспектів:

- а) смертність;
- б) інакомислення;

в) емпіризм, віра та природний закон;

г) добра воля та детермінізм.

2) Ми часто фіксували у цьому курсі, що практично будь-які типології та класифікації призводять до «рангування» людей чи груп. Якщо це так, то чому? У випадку незгоди чи можете Ви запропонувати контраргумент?

Для роздуму над цією проблематикою проаналізуйте два джерела даних, що ґрунтуються на теорії еволюції походження людини, які вказують на існування мінімальних та несуттєвих відмінностей між групами. Якщо Ви не погоджуєтесь з цим твердженням, то поясніть чому, наведіть та обґрунтуйте інтерпретацію даних, які підтримали б цей альтернативний висновок».

### ***У чому полягають особливості практичних екзаменів***

Існує також практичний екзамен (Practical exam). Деякі екзамени включають практичні завдання чи проекти. У цьому випадку студенти мають продемонструвати свої вміння, здібності, застосування отриманих знань (це можуть бути випробування щодо створення портфоліо чи завдання з конструювання певної речі чи предмету, чи демонстрація моторних, артистичних умінь тощо).

Розглянемо це на прикладі екзамену з англійської мови. Студенти отримують таку інструкцію: «На екзамені пропонується перетворювати деякі текстові матеріали з однієї форми у іншу. Вам не повідомляють питання екзамену заздалегідь, проте Вам повідомляють, на яку тему будуть ці питання. Вам надаються матеріали, які Ви можете взяти додому і вивчати протягом двох днів. Вам заборонено радитись з викладачем, але припускається обговорення усіх ваших питань з іншими людьми.

Коли Ви прийдете на екзамен, Вам запропонують відповісти на одне з трьох питань. Ваше завдання буде полягати в тому, щоб перетворити матеріали у різні форми (наприклад, певний тип презентації, постер, тип тексту)».

### ***Чи існують альтернативи підсумковим екзаменам***

Ми звикли до підсумкових екзаменів (End-of term exam). Як зазначалося на початку цієї підтеми, такі екзамени є найбільш стресовими. У західній системі вищої освіти застосовуються й

інші форми екзаменів, які можуть викликати менше напруження і у студентів, і у викладачів. Зокрема, це півсеместровий екзамен (Mid-term exam), що відповідно проводиться у середині семестру.

Застосовується також допусковий екзамен (Placement Test) з метою визначення академічної придатності студента у певній галузі для допуску до вивчення відповідних курсів. У деяких випадках на основі результатів допускового екзамену студенту зараховується проходження навчального курсу.

Привабливим та мотивуючим для студентів є так званий «екзамен-автомат», який викладачі застосовують щодо студентів-відмінників, які серйозно та систематично працюють протягом року.

*Давайте поміркуємо...* Якщо відмінники можуть сподіватися на автомат, то є і такі студенти, які заздалегідь налаштовані на негативний результат на самому екзамені. Причини цього можуть бути різними: невідповідність, низька самооцінка, страх тощо. Напевно саме такі студенти створили у гумористичні рекомендації, як «завалити екзамен зі смаком». Серед них зокрема такі.

- Якщо екзамен з математики чи з фізики, напишіть відповідь розгорнуто, художньо. Якщо твір, складіть його з математичних символів. Фантазуйте!

- Придумайте гідну причину, щоб не відповідати на жодне з поставлених питань. Наприклад: «Я відмовляюся відповідати на це питання через релігійні міркування».

- Принесіть з собою свою домашню тварину.

- Напишіть вашу відповідь кольоровими олівцями, аквареллю чи маркером.

- Напишіть відповідь іноземною мовою.

- Після отримання завдання покличете екзаменатора, вкажіть на будь-яке питання і попросіть відповідати на нього. Витягніть відповідь із екзаменатора будь-яким способом.

- Спробуйте запустити по аудиторії «хвилю», як на стадіоні.

Якими б безглуздими і нереальними не здавалися б ці пропозиції, у них є певний сенс. Коли студенти образно уявляють, як би вони це робили, напруга і тривога відступають, оскільки гумор є гарною терапією. Викладачу ж варто пам'ятати, що його доброзичливий урівноважений стан на екзамені безпосередньо впливає на здатність студентів нормально відповідати.

---

## **5.6. ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК У НАВЧАННІ**

---

### ***Що таке зворотний зв'язок взагалі й інтерактивний зворотний зв'язок зокрема***

У сучасних умовах пошук оптимальної моделі побудови навчального процесу при обмеженій кількості годин, що відводять на аудиторну роботу, може відбуватися щонайменш у двох напрямках: методичному (за рахунок спеціальної організації навчального матеріалу, його концентрації та розподілу, специфічних форм, методів та засобів навчання) та соціально-психологічному (завдяки використанню резервних можливостей психіки суб'єкта навчання в процесі формування міжособистісних стосунків).

Хоча перший шлях є безумовно продуктивним, але більш перспективним (в плані невикористаних резервів) нам здається актуалізація саме психологічних можливостей. Одним із напрямків такої актуалізації можна вважати організацію ефективного зворотного зв'язку.

Розглядаючи зазначену проблему при застосуванні як традиційних, так і активних методів навчання, будемо використовувати термін «**зворотний зв'язок**» для позначення процесу надання інформації про результати порівняння ступеня виконання завдання студентом із установленим навчальним стандартом. Якщо зворотний зв'язок недостатній, швидкість освоєння студентами нового матеріалу знижується, а якщо надлишковий, — це може призвести до погіршення взаємин між викладачем і студентами. Зворотний зв'язок дозволяє закріпити те, що було зроблено правильно, і допомагає скласти план дій з виправлення помилок.

### ***У чому різниця між традиційним та інтерактивним зворотним зв'язком***

Фахівець з проблем організації ефективного зворотного зв'язку Т. Рассел [10] вважає, що існує певна різниця між традиційним та інтерактивним зворотним зв'язком, який встановлюється на заняттях із використанням методів активного навчання. Слід зазначити, що у науковій та навчально-методичній літературі інтерактивний зворотний зв'язок, як правило, розглядають у контексті впровадження комп'ютерних технологій та дистанційної освіти. Ми приєднуємося до позиції Т. Рассела і розглядає-

мо інтерактивний зворотний зв'язок як взаємодію, спілкування суб'єктів навчання.

Необхідно зазначити, що зворотний зв'язок має певні особливості залежно від сфери діяльності, яка контролюється. Так, О. В. Цуканова [13] вважає інтерактивний зворотний зв'язок умовою ефективної роботи членів команди в процесі вирішення різноманітних завдань. Спеціальний аналіз [6] дозволяє визначити характеристики ефективного зворотного зв'язку в процесі взаємодії суб'єктів спільної діяльності: він спрямований на поліпшення дій суб'єктів взаємодії; є конструктивним: з його допомогою виникають корисні ідеї; виявляє тенденцію до специфічності: встановлює, які є недоліки і як їх можна усунути; носить негайний характер; характеризується своєчасністю надходження до адресата; є надійним, чітко вираженим і зрозумілим.

Як свідчать дослідження, важливими умовами ефективного зворотного зв'язку, наприклад, у соціально-психологічному тренінгу є такі: невідстроченість, конструктивність, доброзичливість, прояв у вигляді емоційного ставлення, а не критики або оцінки; полімодальність (здійснення у вербальній і невербальній формах); репрезентативність (виходить від більшості учасників); парафраз (повторення адресатом зверненого до нього послання) тощо. Так, Т. Рассел зупиняється на таких особливостях зворотного зв'язку, як використання дебрифінгу, відкритих запитань, специфічних критеріїв, відмінних від тих, що застосовуються в процесі традиційного оцінювання.

### ***Які існують інтерактивні методи оцінювання***

Інтерактивний зворотний зв'язок у навчальному процесі здійснюється за допомогою використання різних інтерактивних методів оцінювання: оцінка викладачем внеску окремого ступеня в дискусію; оцінка дискусії її учасниками; оцінка методу «ТАПП»; есе-роздум тощо.

*Чи знаєте ви, що ... ?* Метод «ТАПП» використовується при обговоренні дискусійних проблем, вправ, у яких потрібно зайняти певну позицію. Він включає такі складові елементи, як позиція, аргумент, приклад, підсумок.

Для оцінювання есе можна використовувати наступну формулу критеріїв — ПППС: П — позиція (позиція ясно сформульована...), П — пояснення (в поясненні є посилання на суспільні цінності...), П — приклад (приклад викликає загальний інтерес...), С — наслідок, висновок (підведений підсумок виступу...).

## **Яка частка інтерактивного навчального заняття має бути присвячена контролю**

У ході проведення інтерактивних занять у різних варіаціях широко застосовується модель Колба (рис. 5.1).

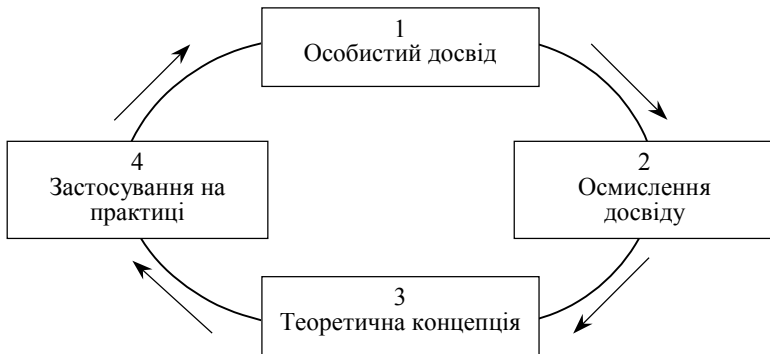


Рис. 5.1. Цикл навчання Д. Колба

Структура інтерактивного заняття, що побудоване за моделлю Д. Колба, має такий вигляд:

- мотивація і оголошення нової теми — 10 % часу від загальної тривалості заняття;
- макріплення (повторення) пройденого — 20 % часу від загальної тривалості заняття;
- мивчення нового матеріалу — 50 % часу від загальної тривалості заняття;
- оцінювання — 10 % часу від загальної тривалості заняття;
- підведення підсумків уроку (дебріфінг, рефлексія) — 10 % часу від загальної тривалості заняття.

Часовий розподіл у даній схемі — досить умовний, викладач може на свій розсуд і залежно від особливостей заняття продовжувати або скорочувати ті або інші етапи заняття, однак бажано, щоб всі зазначені якісні етапи заняття зберігалися.

Отже, відповідно до структури інтерактивного заняття за цією моделлю оцінювання, а також підбиття підсумків уроку (дебріфінг, рефлексія) мають складати разом 20 % часу від загальної тривалості заняття. На думку дослідників, найбільш поширеними способами оцінювання на інтерактивних заняттях є набір балів і командне оцінювання [15].

## **Які існують способи отримання зворотного зв'язку на інтерактивному занятті**

У контексті вирішення проблеми інтерактивного зворотного зв'язку в навчальному процесі потребує подальшого дослідження питання про специфіку оцінювання на інтерактивних заняттях на відміну від традиційних.

Необхідно зазначити, що з перших днів існування навчання склалися, затвердилися і набули широкого поширення три основні форми взаємодії викладачів і студентів або три методичних підходи до навчання: пасивний, активний та інтерактивний [8]. Інтерактивний («inter» — це взаємний, «act» — діяти) — означає взаємодія або знаходиться в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь. Іншими словами, інтерактивні методики навчання — це спеціальна форма організації пізнавальної і комунікативної діяльності, в якій ті, що навчаються, виявляються не тільки залученими в процес пізнання, а й мають можливість розуміти і рефлектувати з приводу того, що вони знають і думають.

У даному контексті оцінювання стає важливим стимулюючим компонентом уроку, воно повинне бути гнучким, наочним, неупередженим і справедливим. Тільки в цьому випадку воно діятиме, як стимулятор, інакше воно може стати основною причиною відчуження від предмету і спаду інтересу до навчання. Тому треба бути особливо обережним при застосовуванні методів колективного оцінювання, самооцінювання, командного оцінювання тощо. Отже, спробуємо визначити специфіку саме інтерактивного оцінювання.

Як відомо, оцінка є інтерпретацією результатів порівняння еталону з досягненнями студентів. Дослідники (як ми вже зазначили вище) виокремлюють щонайменш чотири форми такої інтерпретації: словесна (усна чи письмова), рухова, у вигляді позначок (відмітка), а також предметні заохочення та покарання. Як свідчать результати нашого дослідження, під час інтерактивного оцінювання зростає роль словесної усної оцінки (В. О. Якунін називає її «парціальною») [14]. При використанні парціальної оцінки застосовуються такі засоби надання зворотного зв'язку («інструменти чарівної скриньки розмов»), як рефлексивна заява, паралельні переживання, мінімальні заохочення та відкриті запитання [12].

Традиційні методи оцінювання, що націлені на рівні знання і розуміння певних понять, часто не підходять для оцінювання інтелектуальних умінь, навичок комунікації, вирішення складних

проблем, використання правових і інших соціальних інструментів, уміння визначити свої ціннісні орієнтири. Оцінювання ціннісних орієнтирів (усвідомлених переживань і прихильностей) цілком можливе, але не у формі відмітки, а скоріше у формі соціологічного опитування.

Під час оцінювання роботи студентів та міні-груп на занятті з використанням методів активного навчання застосовують специфічні критерії, що враховують особливості поведінки людини у міжособистісних стосунках. Наприклад, якщо при традиційному оцінюванні, як правило, використовують такі критерії, як обсяг, міцність, глибина, оперативність знань, уміння викласти знання, якість умінь та навичок, то для інтерактивного оцінювання найбільш суттєвими стають активність учасників, дотримання правил та регламенту, підтримка учасниками один одного; ступінь організованості групи; інтелектуальна активність учасників; емоційна напруженість; ступінь ініціативності і реальний внесок кожного учасника, сформованість конкретних умінь та навичок (наприклад, уміння виконати ігрове завдання — взяти позичку в банку, домовитися про співпрацю з іншою фірмою тощо).

Під час інтерактивного зворотного зв'язку збільшується також кількість предметів оцінювання. Так, якщо в традиційній моделі оцінюються знання та вміння застосовувати їх у процесі вирішення завдань та виконання вправ, то предметами оцінювання в інтерактивній моделі навчання стають не тільки знання, а й уміння працювати в групі, приймати рішення, самостійно організувати свою діяльність, формувати ідею, захищати свої права та інтереси тощо.

Факт збільшення предметів оцінювання в інтерактивному навчанні можна пояснити тим, що в данному випадку оцінюються не тільки знання студентів, але і їх діяльність, сформовані навички та деякі особливості міжгрупових стосунків [15].

У даному контексті доречним буде нагадати про те, що у практиці оцінювання враховується не тільки **нормативний** (встановлення відповідності між еталоном та результатом діяльності), а також **порівняльний** і **особистісний** підходи (про що ми вже зазначали вище).

Як ми вже наголошували, найбільш травмувальним для психіки тих, хто навчається, є **порівняльний** підхід, який може порушувати золоте правило оцінювання (не оцінювати особистість у цілому, а окремі її дії, акти поведінки тощо), носити неетичний і навіть образливий характер, а також псувати міжособистісні взаємини між членами навчальної групи. Даний підхід абсолютно не

прийнятний у дорослій аудиторії, де кожен учасник має свій стійкий соціальний статус. Як у процесі традиційного, так і інтерактивного оцінювання найдоцільніше сполучити **нормативний** критерій з **особистісним** підходом. Використання **нормативного** критерію необхідно для формування адекватної самооцінки тих, хто навчається, а особистісний підхід дуже корисно використовувати в тих випадках, коли студент відстав через різні причини, але намагається ліквідувати відставання. Підкреслення його особистісних успіхів, динаміки особистісного розвитку є важливим стимулюючим фактором у навчанні.

Мають свою специфіку способи отримання зворотного зв'язку на заняттях з використанням інтерактивних методів, серед яких можна назвати такі, як: **спостереження, дебрифінг, бальне оцінювання, фіксація результатів, аналіз продуктів діяльності, експертна діагностика** тощо.

### **Які існують правила та вимоги до організації зворотного зв'язку**

Згідно з принципами, на яких базується модель Колба, кожне інтерактивне заняття має закінчуватися проведенням **дебрифінгу**, під яким розуміють підбиття підсумків уроку. **Дебрифінг** — завершальний етап уроку, на якому зазвичай викладач питає, що сподобалося на занятті, що — ні, збирає побажання, зауваження, і у результаті узагальнює пройдене і спонукає до подальшого самостійного і глибшого вивчення матеріалу.

Для отримання ефективного зворотного зв'язку на занятті в процесі групової роботи та діагностики окремих аспектів інтерактивного заняття доцільно використовувати відповідні психологічні методики (Наприклад, *«Експертна діагностика для аналізу рольової структури»*, *«Методика оцінювання ефективності групової роботи»*, *«Методика дослідження умов спілкування»*, *«Експрес-діагностика емоційних станів»*, *«Визначення стадії психологічного захисту»* [12] та ін.)

Для забезпечення ефективного інтерактивного зворотного зв'язку в навчальному процесі в студентській аудиторії необхідно враховувати такі рекомендації:

1. Не використовуйте такі форми парціальної оцінки, що є найгіршими за своїми психологічними наслідками, наприклад, опосередковану. Ухилення від оцінки та невизначена оцінка, яку бажано не використовувати на першому курсі, часто буває цілком доречними в дорослій аудиторії (на старших курсах).

2. Враховуйте, що існує межа кількості критичних зауважень, що може сприйняти кожен учасник тренінгу. Найчастіше досить помітити три — чотири моменти.

3. Серед форм парціальної негативної оцінки найбільш придатною буде зауваження.

4. Зауваження слід переважно представляти в ієрархічному порядку (найважливіше — першим), оскільки може статися, що момент, до якого студент може сприймати критику, може настати раніше, ніж викладач устигне дійти до найважливішого.

5. Враховуйте «ефект краю»: студенти добре будуть пам'ятати перше й останнє отримане при зворотному зв'язку зауваження.

6. Застосовуйте наступну формулу зворотного зв'язку: конструкція «схвалення — критика — схвалення».

7. Не вживайте при зворотному зв'язку союз «але», тому що усе, що було сказано до цього слова, уже не сприймається.

8. Не слід також зловживати словами «однак, хоча, проте, незважаючи на те що, все ж, і все-таки, не беручи до уваги, не дивлячись на, з огляду на, у всякому разі, принаймні».

9. Для підвищення готовності студента встановлювати з викладачем зворотний зв'язок використовуйте наступні інструменти з «чарівної скриньки розмов», як «мінімальні заохочення», «відкриті питання», «рефлексивні заяви», «паралельні переживання» [9, с. 290].

Викладач, який проводить інтерактивне заняття, повинен виконувати такі головні правила, як «фіксація результатів» та «увага до зворотного зв'язку». Перше правило вимагає використання на початку заняття та в процесі його проведення традиційних запитань: «Що Ви сподівались отримати?», «Що отримали?», «Чи цікавою є ця гра?», «Яка її центральна проблема?», «Чому в ній такі правила?», «Чи відповідає вона реальним умовам дійсності?», «Що можна було б зробити інакше, якби ви грали ще раз?», «Які інші результати гри могли бути?», «Через які причини?», «Яка користь від гри?» тощо.

«Увага до зворотного зв'язку» вимагає заохочення висловлювань учасників щодо того, що відбувається в групі, фіксації уваги на змінах у настрої, фізичних відчуттях, переконаннях. Якими би дивними чи неприємними не були висловлення учасників — це інформація про те, що відбувається з їх особистістю. Для ведучого — це матеріал, із яким необхідно працювати, змінюватися самим і допомагати змінюватися групі.

Необхідно також звертати увагу на рефлексію викладачем своєї поведінки у ході заняття. Можна запропонувати наступні

питання для самоаналізу: «Чи спирається гра на наявні в учасників знання?», «Чи була потрібна додаткова інформація?», «Чи пристосована гра для даної аудиторії?», «Чи відчувався ентузіазм учасників?», «Чи налагодженою була взаємодія?», «Чи відповідали ролі індивідуально-психологічним особливостям учасників?», «Чи був у гравців вибір?», «Яка ефективність гри?» тощо.

Для одержання зворотного зв'язку про процес спільної діяльності учасників у процесі гри можна запропонувати наступні параметри:

- загальна активність групи;
- наявність учасників, що ускладнюють співробітництво в групі («той, хто блокує», «той, хто шукає визнання», «той, хто домінує», «той, хто ухиляється від роботи в групі») і їхня кількість;
- ступінь організованості групи;
- інтелектуальна активність учасників;
- емоційна напруженість;
- ступінь ініціативності і реальний внесок кожного учасника тощо.

Діагностика цих особливостей може вироблятися спеціально створеною на занятті групою дослідників. Попередньо розробляються критерії та підбирається методичний інструментарій для проведення дослідження.

Як під час традиційного, так і інтерактивного оцінювання використовуються такі варіанти зворотного зв'язку: прямий (викладач оцінює студента), непрямий (студент оцінює студента) та змішаний (поєднання першого і другого варіантів). При проведенні занять із використанням методів активного навчання підвищується роль непрямого та змішаного зворотного зв'язку.

*Із досвіду викладачів кафедри педагогіки та психології КНЕУ ... На заняттях з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», що є складовою психолого-педагогічної підготовки студентів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, майбутні фахівці беруть активну участь в оцінюванні один одного (непрямий зворотний зв'язок). Студенти у складі підгрупи проводять одне навчальне заняття за обраною темою. Наприкінці кожного заняття має залишатися 5 хвилин на оцінювання роботи підгрупи та її обговорення. Навчальна робота кожної підгрупи оцінюється за критеріями, що відповідають певним ролям. Наприкінці заняття, що проводиться якоюсь підгрупою, решта студентів індивідуально на окремих аркушах оцінюють якість вико-*

нання кожної ролі підгрупою і здають викладачеві підписаний аркуш з шістьма оцінками. Викладач також самостійно оцінює роботу підгрупи (змішаний зворотний зв'язок). Обговорення роботи підгрупи передбачає нижчезазначену послідовність. Спочатку викладач пропонує відзначити переваги роботи підгрупи, потім певні недоліки. Виступають всі бажаючі студенти. Викладач завершує обговорення загальними висновками. Оцінки роботи кожної підгрупи записуються викладачем до групового бланка оцінювання. Підгрупи та виконавці окремих ролей заохочуються додатковими балами з дисципліни [9].

Отже, узагальнивши усе вищевикладене, ми можемо зробити висновки про ті відмінності, що існують між традиційним і інтерактивним зворотним зв'язком:

1. Якщо представити процес навчання у вигляді схеми: «вхідна інформація — обробка інформації — вихідна інформація» [10], то у **традиційній моделі** навчання зворотний зв'язок, в основному, здійснюється в процесі контролю й оцінювання, тобто на третій стадії, коли студент демонструє «вихідну інформацію». **Інтерактивна модель** включає зворотний зв'язок уже зі стадії «обробки інформації» і здійснюється як у процесі контролю рівня засвоєння навичок, так і в ході проведення дебрифінгу. Студенти виконують вправи і дають «вихідну інформацію» уже на цій стадії. Результати оцінюються і використовуються у вигляді «вхідної інформації» для подальшої «обробки».

2. Основним методом і інструментом **інтерактивного оцінювання** є, разом з особливими формами спостереження, інтерактивні завдання з наперед розробленими (бажано разом із студентами) критеріями їх виконання. Це пов'язано, зокрема, і з тим, що саме інтерактивні завдання моделюють реальну ситуацію, в якій виявляються специфічні навчальні компетентності.

3. Принципова відмінність **інтерактивних вправ і завдань** від традиційних полягає в тому, що в ході їх виконання не тільки і не стільки закріплюється вже вивчений матеріал, скільки вивчається новий.



## **Підсумки до теми**

Актуальним для сучасної вищої школи стає використання контрольної діяльності. Перевагами інноваційних форм контролю і оцінювання є їх можливість оцінити не тільки окремі

знання й вміння студентів, а й з'ясувати їхні думки, судження, ставлення й цінності (питання-есе), отримати цілісне уявлення про навчальні досягнення студента (портфоліо).

Особливого значення у сучасному навчанні набуває також збільшення частки самоконтролю студентів, що забезпечує розвиток їх самосвідомості та цілеспрямованості у навчальному процесі, привчає до самостійної та систематичної навчальної діяльності.

В якості окремої форми самоконтролю розглядається поняття навчальної рефлексії, яка допомагає і тим, хто навчається, і тим, хто навчає, краще усвідомити навчальну діяльність, її процес і результати, привчає до самоспостереження та самоаналізу.

Показано можливість проведення нетрадиційних форм підсумкового контролю, зокрема, описано різноманітні форми нетрадиційного проведення екзаменів, що дозволяють зробити підсумковий контроль ефективним і гуманним, заохочувати до навчання.

І нарешті, описано можливість і технології інтерактивного оцінювання студентів у вигляді зворотного зв'язку, що є необхідним для активних форм і методів організації навчання.



## **Навчальні завдання**

1. Сформулюйте 3—5 тем есе для вашого навчального предмету та опишіть умови їх застосування.
2. Розробіть систему оцінювання есе для навчального предмета, який викладаєте.
3. Обґрунтуйте умови застосування портфоліо у ВНЗ.
4. Проаналізуйте, які типи портфоліо можуть бути застосовані при викладанні вашого навчального предмету (предметів).
5. Наведіть приклади поведінки студентів у ситуаціях контролю: а) із завищеною самооцінкою; б) заниженою самооцінкою.
6. Поясніть, як самооцінка студента може вплинути на його.
7. Наведіть приклади завдань для самоконтролю студентів.
8. Поясніть роль оцінного компонента в рефлексивній діяльності.
9. Запропонуйте технологію портфоліо на прикладі навчального предмету, який викладаєте.
10. Поясніть, чому традиційні екзамени вважаються найбільш стресовими видами екзаменів.

11. Укажіть умови застосування екзаменів з «відкритою книгою».

12. Обґрунтуйте, які з нетрадиційних форм екзамену можливо застосувати для навчальних предметів, які Ви викладаєте.

13. Розкрийте зміст поняття «зворотний зв'язок». Визначте різницю між традиційним та інтерактивним зворотним зв'язком.

14. Створіть структуру будь-якого інтерактивного заняття (тема — на Ваш вибір), використовуючи модель Д. Колба.

15. Складіть порівняльну таблицю «Способи отримання зворотного зв'язку на інтерактивному та традиційному занятті».



## Рекомендована література

1. *Бабанский Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности. — М.: Знание, 1981. — 96 с.

2. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 2. — С. 63.

3. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 316 с.

4. *Гузев В. В.* Преподавание. От теории к мастерству. — М.: НИИ школьных технологий. — 286 с. Гра доопрацьована та апробована.

5. *Заика Е. В.* Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 6. — С. 21—32.

6. *Кричевский Р. Л.* Если Вы — руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе: 3-е изд. — М.: Дело, 1998. — 98 с.

7. *Лаврухина И. А.* Методы контроля самостоятельной работы студентов (тесты, эссе) : [учеб.-метод. пособ. для преподавателей эконом. фак.] / И. А. Лаврухина, М. Ю. Чепиков; под общей ред. М. М. Ковалева. — Мн.: БГУ, 2006. — 74 с.

8. *Пометун О., Пироженко Л.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. — К.: Видавництво А.С.К., 2003. — 192 с.

9. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2008. — 336 с.

10. *Рассел Т.* Навыки эффективной обратной связи. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 176 с.

11. *Семиченко В. А.* Психологія особистості / В. А. Семиченко. — К.: Видавець Ешке О. М., 2001. — С. 378—379.

12. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2006. — С. 296—299

13. Цуканова Е. В. Деловая коммуникация как объект психолого-акмеологического исследования. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 120 с.

14. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учебное пособие / Европейский институт экспериментов. — СПб.: Издательство «Полиус», 1998. — 639с.

15. <http://top.mail.ru/jump?from=918720> — сайт, присвячений інтерактивному оцінюванню учнів

16. <http://www.ug.ru/issue/?action=topic&toid=819> — стаття про оцінювання на інтерактивних заняттях, «Учительская газета» № 25 (9950) / 2003-06-17

# Тема 6

---

## **КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У процесі вивчення цієї теми Ви зможете усвідомити важливість контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів у різних формах організації навчання, познайомитесь із засобами контролю, що можуть використовуватись на лекціях, практичних і семінарських заняттях; дізнаєтесь про особливості оцінювання групової та самостійної роботи студентів, творчих проектів.*

---

### **6.1. КОНТРОЛЬ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ЛЕКЦІЯХ**

---

Для розгляду можливості контролю та оцінювання діяльності студентів на лекціях та розкриття відповідних дидактичних засобів слід спочатку хоч би коротко висвітлити сучасний підхід до проведення лекційних занять.

Питання ефективності лекційної форми на сьогодні постає вкрай гостро. Все частіше можна помітити негативні тенденції у ставленні студентів до цієї форми занять: викладачам стає все важче утримувати достатню відвідуваність студентами лекцій, налагоджувати їх нормальну дисципліну на лекційних заняттях, утримувати увагу слухачів тощо. Може здаватися, що лекція як форма організації навчання вичерпала себе. Чи так це? Для відповіді на це запитання слід порівняти традиційний та сучасний підходи у проведенні лекцій.

*Давайте посміхнемось...*

Лекція — це процес, у результаті якого записи професора перетворюються в записи студентів, не проходячи через чий-небудь мозок.

Р. К. Ратбун

### ***У чому полягають обмеження традиційної лекції***

Переважна орієнтація на теоретичний компонент у професійній підготовці обумовлює провідну роль лекції у її класичному варіанті при організації навчання. Така лекція характеризується переважно монологічним викладенням значного за обсягом, науково обґрунтованого, структурованого навчального матеріалу. Викладач при цьому стає основним, а інколи і єдиним джерелом інформації. Студенти ж мають уважно слухати викладача і фіксувати найважливішу інформацію в своєму конспекті, від повноти і якості якого прямо залежить успішність їх навчання.

Таке класичне (традиційне) розуміння лекції в сучасних умовах втрачає свій сенс. Використання такого підходу виправдане лише тоді, коли не вистачає підручників, навчальної літератури, доступ до інформаційних джерел є обмеженим, отже навчальну інформацію студент не може отримати самостійно. Сучасні реалії такі:

- сьогодні з'явилося нове потужне інформаційне джерело — Інтернет, що містить практично будь-яку інформацію з будь-яких питань;

- з багатьох дисциплін в університеті підручники представлені в комп'ютерній мережі в електронному варіанті;

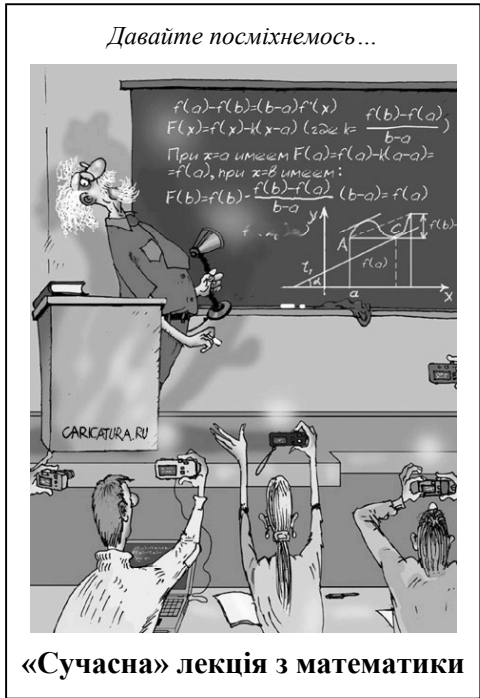
- підручники і навчально-методичні посібники друкуються в достатній кількості для того, щоб забезпечити ними всіх студентів;

- сучасна копіювальна техніка дозволяє без перешкод отримати копію конспекту від однокласника і зникає потреба кожному студенту уважно слухати лектора і вести власні записи;

- в умовах практично безмежного інформаційного простору, швидкого старіння інформації викладачу дуже важко зберегти свій статус знавця в певній галузі: обмеженість можливостей старшого покоління в плані інформаційного пошуку, неволодіння сучасними комп'ютерними технологіями призводить до того, що деякі студенти інколи навіть більш обізнані в деяких питаннях, аніж викладач;

- зменшується і значення глибоких, науково обґрунтованих відомостей; наприклад, покупки навчальної літератури на сьогодні віддають перевагу гарно ілюстрованим, стислим джерелам інформації, в яких всебічно розглядаються способи вирішення конкретних проблем, надаються конкретні рекомендації, аніж вивченню глибоких, логічно і науково обґрунтованих монографій;

аналогічні преференції спостерігаються і в слухачів лекцій. Усі ці факти свідчать про неможливість збереження класичного розуміння лекції.



### **Що думають студенти про сучасну лекцію**

Для того, щоб остаточно впевнитись у неможливості збереження традиційного підходу до лекції, наведемо результати опитування студентів КНЕУ.

Опитування проводилося на 2 курсі, на факультеті економіки та управління на одній з лекцій з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (складової психолого-педагогічної підготовки у КНЕУ). Студентам пропонувалося, по-перше, назвати те, що вони зазвичай роблять на лекціях, зазначивши відсоток навчального часу, що йде на це, по-друге, виказати своє розуміння того, якою має бути сучасна лекція. У результаті було

отримано такий перелік типових справ студентів на лекціях та відсоток осіб, що віддають таким справам перевагу (за зменшенням частки): «конспектують інформацію» — 42,3 %, «слухають викладача» — 27,1 %, «переписують зошити, виконують завдання з інших предметів» — 14,2 %, «спілкуються з друзями» — 9,4 %, «займаються іншими другорядними справами» (читають, «бавляться» з мобільним телефоном тощо) — 6,9 %.

Бачимо, що хоча більша частина студентів все ж переважно слухає і конспектує інформацію, майже третина студентів займається сторонніми справами, і це лише дані, отримані за самооцінкою студентів, що можуть бути й трохи прикрашеними.

Чого ж, на думку студентів, не вистачає сучасній лекції? Ми спробували згрупувати вказані вимоги, поради, рекомендації у кількох груп, що відображають певні аспекти навчання. В таблиці 6.1. наведені ті висловлювання, що зустрічалися частіше і краще відображували зміст тих висловлювань, що повторювалися.

*Таблиця 6.1*

**ВИМОГИ СТУДЕНТІВ ДО СУЧАСНОЇ ЛЕКЦІЇ**

Аспекти навчання	Поради, характеристики, вимоги, ознаки
1. Цілі, мотивація	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відсутність тиску на студента</li> <li>• інтерес — головний стимул</li> <li>• відображення доцільності, необхідності лекції для майбутньої професії, життя</li> </ul>
3. Зміст	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наближення до сучасного життя</li> <li>• запобігання перенасиченості науковою інформацією</li> <li>• надання всієї необхідної інформації для екзамену</li> <li>• використання додаткового, корисного матеріалу, відсутнього у підручнику</li> <li>• більше практичних прикладів, фактів з життя, досвіду</li> <li>• допомога у вирішенні життєвих ситуацій</li> <li>• легке засвоєння</li> <li>• цікавість і зрозумілість</li> <li>• конкретність</li> <li>• гумор</li> <li>• інтонаційне виділення важливого матеріалу</li> <li>• зв'язок з іншими дисциплінами</li> </ul>
4. Форми, методи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• цікава розповідь замість диктування</li> <li>• невимушене спілкування, діалог викладач-студент</li> <li>• взаємодія викладача зі студентами у вигляді дискусії</li> <li>• покази, ілюстрації, фільми</li> <li>• ігри із залученням студентів</li> <li>• виконання цікавих, неординарних завдань</li> <li>• у формі тренінгу</li> </ul>

Аспекти навчання	Поради, характеристики, вимоги, ознаки
5. Умови, засоби	<ul style="list-style-type: none"> <li>• незначна кількість лекцій</li> <li>• обмежена кількість слухачів (1-2 групи)</li> <li>• оснащення аудиторій сучасним технічним обладнанням</li> <li>• скорочення тривалості однієї лекції до 30-40 хвилин</li> </ul>
6. Контроль, оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• можливість заробити бали на лекції</li> </ul>
7. Продукт, результат	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відповідність екзаменаційним питанням</li> <li>• можливість створення гарного конспекту для підготовки до семінарів, екзамену</li> </ul>

Бачимо, що окремі думки студентів розподілилися. Наприклад, хтось вважає, що лекції мають надавати основний теоретичний матеріал, готувати студента до семінарів та екзаменів, інші — прагнуть отримати на лекції додаткову інформацію. Але на думку абсолютної більшості, сучасна лекція має бути цікавою, веселою, практично спрямованою, пов'язаною з повсякденним життям, корисною, проходить нетрадиційно, ґрунтуватись на діалозі, взаємодії. Отже, студенти також вказують на необхідність перегляду змісту і організаційних умов лекційних занять, зокрема, прагнуть до контролю та оцінювання своєї роботи на лекціях.

### ***Які переваги лекції як форми організації навчання у вищій школі***

Може з'явиться думка, що лекція як форма організації навчання вичерпала себе. Однак це не так. Дослідники виділяють ряд переваг лекції над іншими формами навчання, деякі з яких є важливими й сьогодні [8]:

- лекція дозволяє за достатньо короткий проміжок часу передати великій аудиторії студентів нову інформацію, у тому числі і ту, до якої, з ряду причин, обмежений доступ з боку студентів;
- лекція дає можливість викладачам вибудовувати логіку змісту теми, пояснювати складні терміни, розкривати механізми рішення проблем, аналізувати і показувати зв'язок між різними категоріями, концепціями;
- лекція значно полегшує підготовку студентів до семінарських занять, оскільки в конспекті міститься тематичний матеріал з

використанням різних джерел, що вже добре опрацьований викладачем;

- лекція дозволяє студенту побудувати та структурувати систему знань з того предмету, що вивчається.

І ще одне важливе значення лекції полягає у тому, що окрім інформації лектор передає своїм слухачам й ставлення до певного навчального матеріалу, теорій і понять, формує певні цінності, заохочує й мотивує студентів до навчання.

Отже, не зважаючи на зростання комунікаційних можливостей студентів, коли знаходження і опрацювання будь-якої інформації не є проблемою, цінність безпосереднього спілкування із викладачем залишається досить вагомою. Однак, для успішної реалізації таких своїх функцій сама лекція як форма організації навчання має оновитись, набути сучасного характеру.

### **Як науковці оцінюють ефективність лекції**

Недостатня ефективність лекцій як форми організації навчання помічена фахівцями вже давно. За результатами досліджень, проведених Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 1980-х рр., лекція була визнана найменш ефективним методом навчання (рис. 6.1).

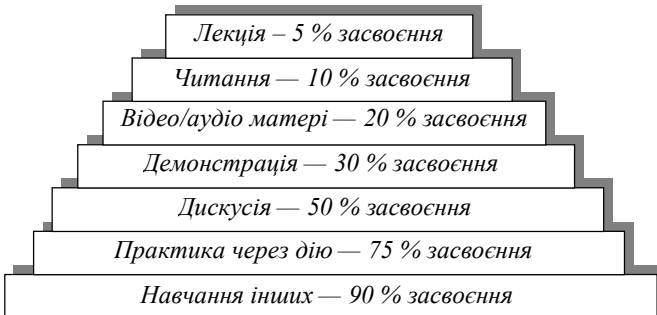


Рис. 6.1. Піраміда ефективності різних методів навчання

Ще раніше, починаючи з 60-х років ХХ ст., вітчизняні педагоги вказували на необхідність активізації навчальної діяльності студентів на лекції. Було обґрунтовано ряд методичних прийомів активізації лекційного навчання (В. М. Вергасов [6]), побудови

проблемної лекції (М. І. Махмутов [9]), наповнення лекції контекстом професійної підготовки (А. О. Вербицький [5]) та інше. Одним з найперспективніших напрямків вдосконалення процесу навчання у ВНЗ було визнано запровадження самостійної роботи студентів. У 1975 р. тодішній міністр вищої і середньої спеціальної освіти СРСР В. П. Єлютін стверджував: «Слід мати на увазі, що інститут чи університет, розвиваючи творче мислення студентів, озброюючи їх вищою кваліфікацією, не може дати запас знань, достатній людині на все її трудове життя. Тому необхідно одночасно формувати потребу до постійної самоосвіти. У зв'язку з цим викладач стає не стільки носієм і передавачем наукової інформації, скільки організатором пізнавальної діяльності студентів, їх самостійної роботи» [8]. Тоді ж, у 70—80 роках, було проведено багато досліджень самостійної навчальної діяльності студентів, але всі вони більшою мірою стосувалися її позааудиторних форм. Водночас в окремих джерелах зустрічалася й вказівка на можливість застосування самостійної роботи студентів на лекції. Наприклад, В. М. Вергасов пропонував використовувати самостійну роботу для активізації навчання, надаючи студентам на лекції ряд навчальних завдань репродуктивного та продуктивного типу за інформацією, що подається.

### ***Яким є сучасне розуміння лекції у вищій школі***

На нашу думку, провідна функція сучасної лекції не інформативна, а стимулююча, тобто така, що спрямовує студента на подальшу самостійну роботу. Вона має бути гнучкою, мати мобільний зміст і будову, відповідати актуальним запитам студентів, активно використовувати їх здібності, ґрунтуватись не стільки на монологічному, скільки на діалогічному викладі матеріалу, обміні досвідом. Завдання сучасного лектора — не стільки надання інформації, скільки спонукання студентів до самостійного вивчення теми, демонстрація свого ставлення до певних її аспектів, вказування на можливі джерела додаткової інформації і спрямування на подальшу самостійну роботу. У цьому разі не самостійна робота має стати складовою лекції, а лекція — складовою самостійної роботи.

За такого розуміння, навчальну діяльність студентів на лекції можна вважати самостійною роботою, що має бути проконтрольована та оцінена викладачем.

## **Які завдання для самостійної роботи на лекції можуть надаватись викладачем**

На лекції можна надати студентам багато цікавих і корисних завдань, які не тільки покращать якість засвоєння ними навчальної інформації, а й нададуть можливість викладачу проконтролювати та оцінити роботу студентів на цьому занятті.

### **З досвіду кафедри педагогіки та психології КНЕУ... Приклади завдань з самостійної роботи студентів на лекції:**

- відповісти на кілька запитань;
- вказати своє ставлення до певних думок, теоретичних положень;
- вигадати і задати викладачу свої запитання;
- написати термінологічний диктант;
- самостійно скласти план лекції;
- намалювати структурно-логічну схему;
- виконати невелику анкету чи психодіагностичний тест;
- зробити власні висновки;
- виділити ключові поняття лекції;
- вказати питання з лекції, з яких вони хочуть отримати додаткову інформацію тощо.

Наприклад, цікавою формою лекції, що включає самостійну роботу студентів, є «лекція із паузами» [7]. Цей метод полягає у розподілі 80-хвилинної лекції на 3 міні-лекції (по 20 хвилин кожна) та 3 паузи (по 5—7 хвилин). Кожна міні-лекція виступає логічно завершеним обсягом матеріалу, що надається викладачем. Паузи присвячені виконанню студентами нескладних завдань, наприклад: виписати основні положення міні-лекції; зафіксувати ті категорії, які вони зрозуміли добре, та ті, з яких хотіли б одержати додаткове роз'яснення; обмінятися конспектами і перевірити їх правильність і повноту; дати визначення терміну, суть якого розкривалася в міні-лекції; зафіксувати основну проблему міні-лекції, і тоді наступна міні-лекція буде побудована на матеріалі, що розкриває цю проблему.

Наприкінці можна запропонувати кільком студентам розповісти про результати своєї роботи.

## **Яким може бути контроль студентів на лекції**

Як і будь-який інший контроль, контроль студентів на лекції має відповідати всім необхідним вимогам, принципам контролю, тобто бути об'єктивним, індивідуалізованим, систематичним, гласним, всебічним, диференційованим, різноманітним та етичним. Однак є і певні особливості.

Передусім, слід розуміти, що контроль студентів на лекції має реалізовувати здебільшого пізнавально-стимулюючу, ніж перевірочну функцію, оскільки на лекції студенти ще недостатньо оволодівають викладеним матеріалом. Тому такий контроль має лише доповнювати, але не замінити основний контроль успішності навчання.

Контроль на лекції має займати мінімум часу, тобто бути оперативним, мати характер експрес-контролю (частка витраченого на такий контроль часу лекційного заняття не повинна перевищувати 10 %).

Кількість завдань також має бути незначною. Краще, якщо їх буде 1—2 до кожного теоретичного питання лекції.

Контроль не повинен вимагати й багато часу для перевірки. Краще, коли контрольні завдання вимагають чіткої, однозначної відповіді (наприклад, запитання з типом відповіді «так» чи «ні», «правильно» чи «неправильно»).

Організація контролю на лекції може бути різноманітною. За періодичністю надання завдань для самостійної роботи контроль на лекції можна розподілити на:

- попередній, коли студенти виконують певні завдання на початку лекції (наприклад, виконують вхідний тест чи відповідають на запитання, що досліджують їх попередні уявлення про щось);
- періодичний, що припускає поступове пред'явлення та виконання завдань (наприклад, після завершення розгляду певного питання);
- підсумковий, коли виконання студентами певних завдань завершує роботу на лекції (наприклад, підвести підсумки лекції, висловити своє ставлення до неї, надати побажання викладачу).

Іноколи доцільно використовувати «прийом випередження», коли спочатку студентам повідомляється про певне завдання, далі викладається потрібний для його виконання матеріал, а потім пропонується виконати це завдання (наприклад, відповісти на запитання).

Найдоцільніше пропонувати студентам виконувати завдання із самостійної роботи на лекції на окремих листках і подавати викладачу на перевірку.

В окремих випадках перевірку й оцінювання можуть здійснити і самі студенти, наприклад, обмінявшись листками, або можна обрати особливу контрольну підгрупу з 2—5 студентів, яка здійснить таке оцінювання.

За виконання таких завдань студенти можуть отримати бали, які обов'язково мають враховуватись у загальному рейтингу. У випадках, коли викладач веде лише лекційні заняття, він має домовитись з викладачем, що веде семінарські чи практичні заняття про те, що частина балів буде виставлятися студентам за роботу на лекції. Частка таких балів у загальному рейтингу має бути пропорційна частці годин, відведених на лекційні заняття, із загальної кількості годин з дисципліни.

На наступній лекції бажано також проаналізувати виконані завдання і надати студентам зворотній зв'язок про результати контролю (щось уточнити, відповісти на запитання, надати інформацію і т.п.), оскільки це забезпечить реалізацію коригувальної функції контролю та заохотить студентів до подальшої роботи на лекційних заняттях.

### ***Як можна контролювати роботу студентів на нетрадиційних лекціях***

Перед цим ми показали можливості активізації традиційної лекції, при якій лекція виконує переважно інформативну функцію, і, відповідно, контроль забезпечує перевірку отримання студентами необхідної інформації та її розуміння, заохочує сприйняття та осмислення теоретичного матеріалу. Однак сьогодні такі форми самостійної роботи студентів на лекціях також є недостатніми. Все частіше викладачі поєднують лекцію із методами бесіди, дискусії, рольової гри. Цікавими і сучасними формами лекцій є лекції-диспути, лекції-візуалізації, лекції-конференції, лекції-консультації.

Контроль та оцінювання на таких лекціях має бути складнішим, таким, що враховує різноманітну участь студентів у підготовці та проведенні заняття. Оцінка може включати взаємооцінку та самооцінку студентів, здійснюватись за багатьма критеріями, однак має на пряму залежати від кількості витрачених студентами зусиль. Приклади контролю та оцінювання діяльності студентів у різних нетрадиційних формах лекцій наведено у табл. 6.2. Для фіксації оцінок викладач попередньо має підготувати допоміжні бланки (для журі, капітанів команд, інших учасників), за якими надалі формує загальну оцінку.

Таблиця 6.2

## ПРИКЛАДИ ОЦІНЮВАННЯ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ЛЕКЦІЯХ

Приклади лекцій	Ролі та види робіт	Критерії та норми оцінки	Суб'єкт оцінювання	Максимальна оцінка
1. Лекція-диспут	<ul style="list-style-type: none"> <li>попередня відповідь студентів на запитання до лекції-диспуту</li> </ul>	<p><i>аргументованість відповіді:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>висока — 3 бали</li> <li>посередня — 2 бали</li> <li>низька — 1 бал</li> </ul>	викладач	10 балів
	<ul style="list-style-type: none"> <li>керівництво командами (робота капітанів)</li> </ul>	<p><i>якість керівництва</i> — 5 балів</p>	журі чи викладач	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>робота учасників дискусійних команд</li> </ul>	<p><i>участь в роботі команди:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>учасник активний, позитивний і конструктивний — 3 бали</li> <li>учасник активний, хоча не завжди позитивний і конструктивний — 2 бали</li> <li>учасник переважно спостерігає і слухає, своїх пропозицій не висуває — 1 бал</li> <li>учасник займається своїми справами, участі в обговоренні не бере — 0 балів</li> </ul>	капітан	

Закінчення табл. 6.2

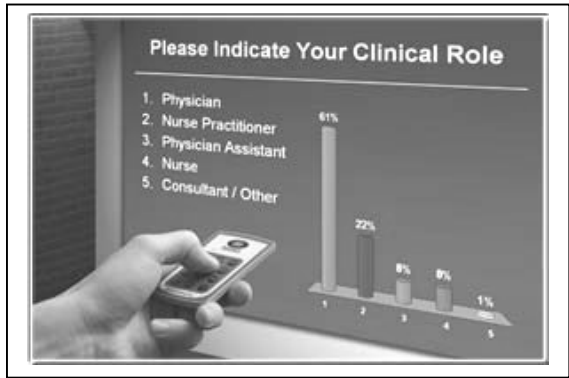
Приклади лекцій	Ролі та види робіт	Критерії та норми оцінки	Суб'єкт оцінювання	Максимальна оцінка
2. Лекція-конференція	<ul style="list-style-type: none"> <li>• виступ із доповіддю</li> </ul>	<p><i>якість доповіді — змістовність, використання засобів наочності, володіння увагою слухачів, дотримання регламенту:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• висока — 3 бали</li> <li>• посередня — 2 бали</li> <li>• низька — 1 бал</li> </ul> <p><i>змістовність, лаконічність, повнота відповіді на запитання слухачів:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• висока — 2 бал</li> <li>• посередня — 1 бал</li> <li>• низька — 0 балів</li> </ul>	жюрі	5 балів
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• робота жюрі</li> </ul>	<p><i>якість роботи жюрі — 5 балів</i></p>	викладач чи учасники	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• надання питань доповідцям</li> </ul>	<p><i>якість запитань — цікавість, конкретність, проблемність, вагомість наданих запитань:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>висока — 3 бали</li> <li>посередня — 2 бали</li> <li>низька — 1 бал</li> </ul>	жюрі	

## **Які існують сучасні технології інтерактивного контролю на лекціях**

В основі нетрадиційних лекцій сьогодні покладений принцип інтерактивності — така лекція має включати інтенсивну взаємодію між всіма її учасниками — лекторами та слухачами. Звичайно, інтерактивним має стати і контроль. Такий контроль має бути взаємоспрямованим, тобто включати як оцінку студентів, так і оцінку викладача. Із засобу перевірки він має перетворитись на засіб діагностики, отримання швидкого зворотного зв'язку про процес і результати навчання. Він має допомагати у прийнятті певних рішень, здійсненні висновків.

Вагому роль у такому контролі відіграють сучасні інформаційні та комунікаційні засоби. Наприклад, при проведенні сучасних лекцій сьогодні часто використовуються електронні технології забезпечення зворотного зв'язку. Вони можуть називатись по-різному, наприклад, інтерактивна система голосування (Interactive Voting System), аудиторна система реагування (Audience Response System) чи Клік-технологія інтерактивного спілкування студентів і викладачів. Такі системи включають комплекс засобів швидкої відповіді аудиторії на поставлене викладачем запитання, до яких відносяться:

електронні клавіатури, що слугують для надання учасниками відповідей; приймачі, що встановлюються на комп'ютері викладача та сприймають відповіді учасників; спеціальне програмне забезпечення, що швидко обробляє отриману інформацію та пред-



ставляє її у наочному вигляді — на схемі чи діаграмі, що далі виводяться на великий екран за допомогою мультимедійного проектора.

Основна перевага таких технологій — швидкість отримання зворотного зв'язку, коли надані слухачами відповіді миттєво обробляються і представляються у зручній для сприйняття формі.

Завдяки цьому навчання стає динамічнішим, а результативність лекцій підвищується.

Вважаємо, що такі технології через деякий час увійдуть і до вітчизняної освіти. Водночас, це не означає неможливості реалізації контролю на лекціях і за наявних умов. Все залежить від особистого прагнення викладача зробити навчальний процес ефективним та відповідним вимогам сьогодення.

---

## **6.2. КОНТРОЛЬНО-ОЦІННА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ПРАКТИЧНИХ ТА СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТТЯХ**

---

### ***У чому полягає різниця між практичним та семінарським заняттями***

В умовах підвищення ролі самостійної роботи студентів, комп'ютеризації навчального процесу та розширення джерел отримання інформації актуальною стає проблема оптимізації аудиторної (контактної) навчальної діяльності студентів. Як відомо, найбільш популярними формами організації аудиторних занять у вищих навчальних закладах, крім лекції, є практичні та семінарські заняття. Тому всю систему навчання у вищій школі нерідко називають лекційно-семінарською, подібно до того, як у середній школі — класно-урочною.

Для визначення специфіки контрольно-оцінної діяльності на заняттях даного типу зупинимося спочатку на розкритті їх відмінних особливостей.

**Практичне заняття** — форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань.

**Семінар** — це така форма організації навчання, за якої на етапі підготовки домінує самостійна робота студентів з навчальною літературою й іншими дидактичними засобами над серією питань, проблем і завдань, а в процесі заняття йде активне обговорення, дискусії і виступи студентів, де вони під керівництвом педагога роблять узагальнюючі висновки.

## **Які існують види та різновиди семінарських занять**

За А. М. Алексюком [1] існують чотири види семінарських занять, кожний з яких поділяється, в свою чергу, на велику кількість різновидів залежно від їх завдань і змісту:

1. **Просемінари.** У XVIII — XIX ст. вони існували під назвою попередніх семінарів для студентів 1 семестру. За сучасних умов у навчальних закладах заняття під такою назвою відсутні, хоч широко застосовуються в педагогічній практиці окремих викладачів. Головне їхнє завдання — виробити у студентів уміння виконувати різноманітні практичні роботи (навчитися працювати з книгою, першоджерелами, навчити реферуванню літератури, складанню тез тощо). Інакше кажучи, просемінари — це своєрідні практикуми, які проводяться на молодших курсах.

2. **Семінари** виступають у вигляді численних різновидів, вибір яких визначається рядом умов: метою заняття, змістом і рівнем засвоєння навчального матеріалу, роком навчання, складом академгрупи, кваліфікацією студентів і рівнем педагогічної майстерності викладача. До них належать:

- **семінар запитань і відповідей;**
- **семінар — розгорнута бесіда;**
- **семінар — коментоване читання;**
- **семінар — усні відповіді з послідовним обговоренням;**
- **семінар — дискусія;**
- **семінар — обговорення рефератів;**
- **семінар — конференція;**
- **семінар — вирішення проблемних завдань;**
- **семінар — заняття на виробництві;**
- **семінар — прес-конференція;**
- **семінар — «мозковий штурм» тощо.**

*Чи відомо вам, що...?* «Мозковий штурм» проводиться за зразком запропонованого в 1963 р. американським психологом А. Осборном колективного методу вирішення складних не досить розроблених питань науки, техніки, організаційних проблем тощо. Мета його — викликати максимум ідей для розв'язання проблеми.

Викладач формулює проблему у вигляді питання. Обговорення починається з виступу студента, який за 2—3 хв. має запропонувати свій спосіб вирішення питань. Запропоновані студентом ідеї обмірковуються усіма студентами семінару

протягом не більше 5 хвилин. Потім виступає інший студент і пропонує іншу ідею або збагачує попередню. Аудиторія обмірковує ці пропозиції. При цьому не дозволяється ніяка критика, іронічні репліки, взагалі оцінювання думок. Кожен учасник семінару може висловити різноманітні думки з даного питання. Семінар проходить в атмосфері доброзичливості.

Протоколіст записує ідеї без будь-яких оцінок. Потім розпочинається сортування ідей за визначеними критеріями (простота, складність рішення, адекватність проблемі тощо). Сортувати ідеї можна усно або письмово, цю роботу можна обмежити часом.

В історії нашої науки такі творчі розв'язання складних питань відомі ще до А. Осборна. Увійшли в історію, наприклад, «середі» академіка І. П. Павлова, семінари академіка П. Л. Капіци. Цей досвід може стати добрим зразком для творчого вирішення складних завдань підготовки спеціалістів у сучасній вищій школі [1, с. 192].

3. **Спецсемінари** проводяться на старших курсах (починаючи з п'ятого-шостого семестру). До читання спеціальних курсів залучаються відомі вчені, а також спеціалісти — працівники підприємств, наукових закладів та інших організацій.

4. **Наукові студентські семінари за спеціалізацією.** Кількість учасників семінару не повинна перевищувати 10—15 осіб. Результати роботи оцінюються викладачем або колективом.

Завданням поточної перевірки успішності студентів на практичних та семінарських заняттях є збереження оперативного (безпосередньо в процесі навчання) зовнішнього «викладач — студент — викладач» і внутрішнього «викладач — студент — студент» зворотного зв'язку. На базі отриманої інформації проводиться вчасно коригування навчальної діяльності студентів, що особливо важливо для стимулювання його самостійної роботи.

### ***За якими формами здійснюється перевірка на практичних та семінарських заняттях***

Поточна перевірка на практичних та семінарських заняттях частіше здійснюється за такими формами:

- усна співбесіда за матеріалами розглянутої теми з оцінкою відповідей студентів (10—15 хв.);

- письмове фронтальне опитування студентів (експрес-контроль) на початку чи в кінці практичного чи семінарського заняття (10—15 хв.). Відповіді перевіряються і оцінюються викладачами у позааудиторний час;

- фронтальний стандартизований контроль (тестовий контроль) знань студентів за однією чи кількома темами курсу (15—20 хв.). Проводиться найчастіше на початку семінарських та практичних занять;

- аналіз продуктів діяльності: перевірка диктантів, творів з гуманітарних дисциплін і контрольних робіт з природничо-математичних дисциплін тощо.

Крім того, аналіз помилок на семінарі дає викладачеві матеріал для подальшого вдосконалювання як змістової, так і методичної частини семінару, розробки власних тем.

Одним із завдань семінарів є засвоєння студентами основних понять. У засвоєнні їх досить ефективним є проведення письмових і усних поняттєвих диктантів. Варто використати різні їхні види: *експрес-опитування, опитування-інверсія, диктант-персоналія, диктант-порівняння, диктант-тест, комбінований поняттєвий диктант.*

*Експрес-опитування* — це пропозиція розкрити названі поняття. *Опитування-інверсія*, на відміну від завдання пояснити значення терміна, містить пропозицію поставити запитання. Такий прийом сприяє не просто «впізнаванню» терміна, але й уводить його в активний словник студента.

*Диктант-персоналія* закріплює знання імен учених у зв'язку з їхніми ученнями.

*Диктант-порівняння* дозволяє проводити порівняльний аналіз навчального матеріалу.

Однак найбільше повно ерудиція студента виявляється при використанні *комбінованого поняттєвого диктанту*.

### **Які існують загальні вимоги до написання рефератів та усних виступів студентів**

За нашими спостереженнями, найчастіше семінари проходять у вигляді обговорення рефератів. На жаль, відсутній уніфікований підхід до їх оцінювання. Які вимоги мають враховуватися при написанні рефератів, які критерії покладені в основу їх оцінювання? На ці запитання кожен викладач відповідає по-різному. Однак існують загальні вимоги до написання рефератів. Це:

- точність і об'єктивність у передачі інформації з літературного джерела, основної думки автора;
- повнота відображення тих елементів змісту, які розкривають тему реферату;
- доступність, ясність і логічність викладу;
- охайність оформлення;
- самостійність, оригінальність, креативність;
- дотримання обсягу.

Крім того, реферат повинен надавати можливість скласти уявлення:

- а) про думку автора первинного документа з розглянутої теми;
- б) про думку автора реферату з цього ж питання.

Зміст реферату має бути відображеним у таких структурних елементах:

1. План.

2. Вступ. Обґрунтування теми (актуальність, теоретична й практична значущість). Мета й завдання роботи.

3. Огляд літературних джерел з аналізом і критичною оцінкою автора реферату (позитивні сторони й спірні положення авторів розглянутих концепцій).

4. Формулювання власного погляду на розглянуту проблему.

5. Висновки й пропозиції.

6. Література.

7. Зміст.

Як відомо, для активізації діяльності студента важливого значення набуває оцінка реферату, застосування певних критеріїв. Зокрема, нами застосовувалися такі критерії оцінки:

- 1) ступінь самостійності майбутнього фахівця при підготовці реферату;

- 2) уміння зв'язати теоретичні положення із сучасним життям;

- 3) оригінальність та творчий підхід.

При оцінюванні бажано враховувати також і форму викладу матеріалу реферату: послідовну, цілісну, вибіркову або етюдну.

**Послідовний** виклад — це неквапливе висвітлення задумів і ідей у тому порядку, що встановлений за заздалегідь обраною композицією. При цьому спочатку, як правило, розробляється докладний багатоструктурний план. Потім строго за планом пишеться весь текст. Дана форма забезпечує строгість, стрункість, логічність передачі інформації.

При **цілісному** викладі матеріалу спочатку текст пишеться у найзагальнішому вигляді, без відшліфування деталей, потім ство-

рюється чистовий варіант. Цей спосіб економічний за часом, але вимагає гарного знання джерел, у яких висвітлюється дана тема.

При *вибірковому* викладі спочатку оформлюють висновки, потім вступ або тематичні розділи. Тут найважче — логічне зв'язування фрагментів. Цей спосіб роботи створює атмосферу відносної свободи й дозволяє ретельно проробити висновки, теми, розділи.

*Етюдний* метод роботи припускає чорнові нариси у вигляді окремих, не зв'язаних речень, фактів, прикладів, цитат, потім чернетка, і, нарешті, чистовик. Головне тут — нагромадження матеріалу з розглянутої теми або проблеми і його систематизація. Однією з умов, що забезпечують успіх семінарських занять, є сукупність певних конкретних вимог до виступів, доповідей студентів. Ці вимоги повинні бути досить чіткими і водночас не настільки регламентованими, щоб стримувати творчу думку, насаджати схематизм.

Перелік вимог до будь-якого виступу студента приблизно такий:

1. Зв'язок виступу з попередньою темою або питанням.
2. Розкриття сутності проблеми.
3. Методологічне значення для наукової, професійної і практичної діяльності.
4. Вміння презентувати інформацію.

Якщо до семінару студенти не готували доповідей, то викладач зазвичай пропонує виступити бажаним. Але на випадок відсутності таких необхідно заздалегідь намітити, кого варто викликати в обов'язковому порядку. Якщо ж виступити захотіли кілька студентів, рекомендується надати слово найслабкішому з них. Коли першим виступає сильний, добре підготовлений студент, то його вичерпна відповідь може виключити всяку активність з обговорення питання. Виступ же слабкого або середнього студента завжди залишає місце для доповнень і уточнень, а це є необхідною умовою активності інших студентів.

У ході першого виступу потрібно:

- а) уважно стежити за мовленням студента, запам'ятовуючи або записуючи його переваги й недоліки;
- б) не виправляти допущені студентом у ході відповідей недоліки й помилки, крім вимови окремих слів, однак, якщо він відхиляється від суті питання, варто спрямувати його виступ у потрібне русло;
- в) не допускати, щоб перший виступ був дуже довгим, інакше може розсіятися увага інших;

г) нагадувати присутнім, щоб вони зосереджено слухали свого однокурсника й записували, із приводу чого самі будуть виступати на семінарі.

Після того як перший студент закінчить свій виступ, не рекомендується задавати йому додаткові питання, їх варто ставити перед усією групою. Перед тим як сформулювати питання, бажано повернути увагу групи, звернувшись до неї, приблизно, з такими словами: «Питання всій групі...».

Підводячи підсумки заняттю й оцінюючи виступи студентів, варто виправити допущені ними помилки, указати недоліки, але зробити це так, щоб не знищити мотивації виступати на наступному семінарі. Особливий такт потрібний відносно слабких студентів або тих, хто воліє відмовчатися. Якщо вчасно відзначити, нехай навіть невеликий, прогрес у їхніх знаннях або вмінні викладати свої думки, якщо обережно й певною мірою «авансом» похвалити, це зміцнить їхню віру у свої сили, підвищить подальшу активність.

Після закінчення семінару викладач нерідко виставляє оцінки не тільки за основні виступи, але й за доповнення до них. Не рекомендується при цьому відзначати посередні або навіть погані знання студентів, які виявили ініціативу на занятті. Доцільніше поставити гарні й відмінні оцінки лише тим, хто в процесі відповідей на додаткові питання показав глибоке знання навчального матеріалу. При цьому краще використовувати не оцінки (інтерпретація відповідей), а бали (накопичення «очок», бонусів).

### **Які існують вимоги для отримання зворотного зв'язку на інтерактивному практичному занятті**

Найпоширеніший спосіб оцінювання на практичних інтерактивних заняттях — набір балів і командне оцінювання.

Важливим компонентом інтерактивного практичного заняття є **дебрифінг**, на проведення якого має відводитися 10 % часу, запланованого для проведення всього заняття (див. модель Д. Колба — підпункт 5.6, рис. 5.1).

**Дебрифінг** — це підведення підсумків заняття, його заключний етап, на якому викладач, як правило, запитує, що сподобалося на занятті, що — ні, збирає побажання, зауваження і в підсумку узагальнює пройдене й спонукає до подальшого самостійного й більш глибокого вивчення матеріалу (див. розділ 5, глава 5 «Зворотний зв'язок»).

Узагалі, порядок і форми оцінювання семінарських і практичних занять мають враховувати специфіку дисципліни, яка викладається. Крім того, вибір форм і методів проведення оцінювання, конкретних завдань для контролю здійснюється викладачем залежно від методики його роботи на семінарських і практичних заняттях, форм і методів самостійної роботи студентів, конкретних умов навчання.

У цьому контексті ми можемо запропонувати познайомитися з досвідом роботи кафедри педагогіки та психології, яка має власну систему оцінювання та розподілу балів в процесі проведення практичних та семінарських занять.

*Із досвіду роботи кафедри педагогіки та психології КНЕУ...*

1. Об'єктом оцінювання знань студентів на практичних і семінарських заняттях є програмний матеріал дисципліни різного характеру і рівня складності, засвоєння якого відповідно перевіряється під час поточного модульного контролю. **Завданнями поточного модульного контролю** є перевірка процесу засвоєння матеріалу курсу, формування необхідних знань та вмінь.

**Об'єктами поточного контролю** знань студентів є систематичність та активність роботи на практичних заняттях (ПР), а також виконання завдань з поточного модульного контролю. За рішенням кафедри можливі також предмети додаткового заохочення роботи студентів (участь у роботі конференцій, підготовці наукових публікацій тощо).

2. Максимальна кількість балів залишається у встановлених межах. Оцінювання якості продуктів та дій студентів під час засвоєння дисципліни психолого-педагогічного циклу здійснюється з урахуванням складності та якості виконаних завдань. За мінімальну одиницю (1 бал) береться найпростіше завдання, яке не вимагає значних зусиль на виконання. Рівень оцінки виставляється з урахуванням узагальненої функції бажаності Харрінгтона: 85—100 % виконаного завдання — «дуже добре», 65—80 % — «добре», 50—60% — «задовільно», 25—45% — «погано», 0—20 % — «дуже погано».

Загальне уявлення про розподіл балів за основними видами завдань дає табл. 4.6. (див. підтему 4.3.).

Зміст завдань визначається робочою програмою дисципліни та подається у відповідних підручниках, посібниках та методичних розробках кафедри.

### ***У чому специфіка поточного контролю на семінарських та практичних заняттях***

Отже, поточний контроль на семінарських та практичних заняттях призначений для перевірки повноти і якості засвоєння навчального матеріалу студентами, стимулювання навчальної роботи тих, кого навчають, забезпечення ефективності керування навчально-виховним процесом і вдосконалювання методики проведення занять. До поточного контролю належать: перевірка знань і практичних навичок; контрольні роботи; колоквиуми, співбесіди тощо. І хоча існують загальні форми перевірки на практичних та семінарських заняттях та загальні вимоги до написання рефератів та усних виступів студентів, критерії оцінювання, форми і методи проведення контролю викладач обирає самостійно в залежності від специфіки предмету, методики його роботи, форм і методів самостійної роботи та конкретних умов навчання.

Результати поточного контролю, як правило, відображаються в журналах обліку навчальних занять. Однак сьогодні усе більше надходить пропозицій використати відкриту систему оцінювання навчальної праці за допомогою мережі Internet. Пропонується журнал групи замінити оцінками, що виставляються відкрито на сайті навчального закладу. При цьому зв'язок батьків і студентів з викладачами електронною поштою може бути постійним і стійким. На жаль, більшість вчених виступають проти такої відкритої системи, аргументуючи це матеріальною і культурною невідповідністю сучасного українського суспільства.

---

### **6.3. РОЛЬ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ ТА ОЦІНЮВАННЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ**

---

#### ***Чому групова навчальна діяльність важлива для сучасної економічної освіти***

Оцінка результатів навчання — це перевірка засвоєння змісту освіти, обсягу знань, які необхідно засвоїти студентам за час навчання у вищому навчальному закладі. У результаті змін, які відбуваються на даному етапі у вищій освіті і які пов'язані з інтег-

рацією України в європейській освітній простір, відбувається поступове осмислення того, що так звана «діяльнісна» складова: вміння вирішувати задачі (і не тільки навчальні), використовувати набуті знання в умовах реального життя, вміння співпрацювати заради досягнення поставлених цілей — не менш важлива, ніж «фактичний» зміст освіти. Особливо актуальним це є і при підготовці спеціалістів економічного профілю, бо саме їм, як майбутнім спеціалістам, потрібно вміти не тільки швидко адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й навчитися випереджати її тенденції, орієнтуватися на кращі світові зразки, вміти співпрацювати та взаємодіяти з великою кількістю фахівців різного профілю. У публікаціях останніх років звертається увага на зростання ролі соціально-психологічних і суб'єктивно-організаторських факторів у підготовці майбутніх економістів. Аналізуючи тенденції розвитку сучасної економічної освіти, науковці відзначають, що обов'язковою вимогою сучасної вищої освіти є відпрацювання навичок корпоративної роботи студентів. Це пов'язано з тим, що сучасна підприємницька діяльність побудована на колективній (командній) роботі персоналу і базується не тільки на спільній меті, а й на системі прийнятих моральних цінностей, певній філософії дій, спрямованій на досягнення глобальної мети підприємства [12]. Тому при підготовці майбутніх спеціалістів треба розвивати у них відповідні вміння і навички.

*Чи знаєте ви що ...?* Аналізуючи управлінську діяльність менеджерів, Г. Х. Бакірова наводить такі факти. У 1990-х в Європі і в Америці прийшли до розуміння того, що технічні навички необхідні, але недостатні для успішного менеджменту. Сьогодні, коли конкуренція дедалі зростає, менеджери не можуть досягти успіху, володіючи тільки технічними навичками. Їм необхідно мати гарні навички співпраці з людьми. Так, Центр креативного лідерства в Гринсборо (Північна Кароліна) встановив, що половина всіх менеджерів та 30 % старших менеджерів відчують деякі труднощі в роботі з людьми (Milbank). Дослідження 191 керівника вищої ланки 500 компаній, яке було спрямоване на пошук відповіді на питання, чому менеджери зазнають невдач, виявило їх слабкі міжособистісні навички (Hymowitz). Вітчизняні дослідники та теоретики також давно відмічали необхідність підвищення так званої соціально-психологічної, або комунікативної, компетентності менеджерів для досягнення ними більшої ефективності своєї роботи.

Як бачимо, виникає нагальна необхідність у створенні нових моделей професійного та особистісного розвитку студентів-економістів. Необхідно включати студентів у сферу взаємодії з оточуючою дійсністю, створюючи їм можливості для її вивчення через відкриття та самовідкриття, показувати їм перспективний рівень взаємодії в процесі професійного і особистісного розвитку — співробітництво та конструктивне спілкування (у пізнавальній, професійній, соціальній і культурній сферах). Тобто, вже під час навчання у вищому навчальному закладі вміле використання викладачем групових форм навчальної діяльності (групового вирішення господарських ситуацій, групових проєктів, дискусій, організаційних та ділових ігор, занять у формі тренінгу, роботи у невеликих групах тощо) дозволяє студентам розвинути навички співробітництва та конструктивного спілкування, прагнення до спільного виконання робіт чи завдань під час аудиторних і позааудиторних занять. Робота в невеликих групах дає можливість студентам випробувати свої можливості та особистісні якості в процесі відігравання різних ролей (у залежності від завдання), привчає аналізувати свою відповідність чи невідповідність щодо обраної ролі, оцінювати свої дії та дії однокласників та робити висновки. Застосування групових форм навчальної діяльності дає змогу викладачу структурувати практично-семінарські заняття за формою й змістом, забезпечувати участь кожного студента в роботі за темою заняття, формувати особистісні якості та досвід спілкування.

### ***Які сучасні тенденції спостерігаються у стратегіях оцінювання студентів***

На сьогодні функція оцінювання починає набувати нового змісту. Аналізуючи міжнародні тенденції у розвитку вищої освіти, можна чітко простежити зміни, які відбуваються у стратегіях оцінювання навчальної діяльності студентів. Дослідники фіксують такі тенденції:

- від оцінювання викладачем (тьютором) до оцінювання за участю студентів;
- від конкуренції до співпраці;
- від оцінювання результату до оцінювання процесу;
- від оцінювання знань до оцінювання вмінь та здібностей;
- від тестування пам'яті до оцінювання розуміння;

— від підсумкового, сумарного оцінювання до інтерпретування та використання;

— від пріоритетності оцінки до пріоритетності навчання [13].

Важливим моментом є й те, що оцінювання перестає зводитися тільки до виявлення недоліків освітнього процесу, а починає розглядатись як критичний аналіз власне освітнього процесу, який повинен сприяти більш точному визначенню напрямків його покращення (тобто бути розвивальним). У такому випадку головною задачею оцінювання має стати поліпшення якості роботи як викладача, так і студентів. Цього можливо досягти за умов, якщо система оцінювання стане ефективною системою налагодження спільних дій викладачів та студентів, які спрямовані на поліпшення якості освіти. Для реалізації цього повинна проводитись роз'яснювальна робота як серед викладачів, так і студентів щодо розвивальної функції оцінювання з метою систематичного використання в навчальному процесі таких методів контролю, як самооцінювання та взаємооцінювання студентів. Використання методу самооцінювання (див. підпункт 5.3.) дозволяє навчити студентів здійснювати ґрунтовний аналіз своєї роботи за наданими критеріями і поступово привчає її аналізувати. Після оволодіння навичками самооцінювання ефективно вводити взаємооцінювання. Для цього студентам заздалегідь повідомляють про те, що їх роботи будуть оцінюватись однокласниками. Така процедура оцінки діяльності або її результатів дозволяє студентам виконувати роботу «для багатьох значущих інших», що, своєю чергою, сприяє отриманню особистісно значущого, усвідомленого знання. У дію вступають внутрішні мотиви задоволення допитливості, здатності щось запропонувати іншим. У деяких випадках оцінювання викладачем стає вторинним.

*Із досвіду іноземних університетів...*

**Ситуація 1.** Близько 100 студентів третього курсу оцінювали виконання власної роботи й виконання роботи іншого студента. Студентам надавали зразки відповідей, шкалу оцінок і коментарі, підготовлені викладачем. Кожному студенту видавалася для оцінювання непідписана робота колеги-студента. Використовуючи зразки відповідей і шкали оцінок, кожен студент оцінював дві роботи: власну і анонімну. При оцінюванні роботи колеги-студента на аркуші зі шкалою оцінки студенти повинні були детально описати те, у чому їхній колега відступив від зразків відповідей і оцінити роботу за кожним критерієм. До своїх власних робіт студенти застосовували ту ж саму

процедуру, не знаючи, яку оцінку виставив йому колега-студент. Потім порівнювалися результати само- та взаємооцінки. Якщо розбіжність у оцінках була меншою за 10 %, студентові виставляли оцінку, відповідну до самооцінки. В інших випадках робота оцінювалася співробітником кафедри (викладачем, асистентами). Щоб запобігти таємній домовленості між студентами про оцінки, частина робіт, обраних шляхом випадкового вибору, додатково оцінювалася викладачами. Студентам дана система сподобалася, і співробітники фіксували економію часу на перевірку, навіть з огляду на додатковий час, витрачений на підготовку зразків відповідей і організацію переміщення робіт.

**Ситуація 2.** Система розроблена Дейвом Боудом (Австралія).

Студентам (170 осіб) повідомлялося, що вони мають виконати 50 робіт у рік з різних проблем. У разі невиконання цих робіт студенти не будуть допущені до іспиту. При цьому ніякої поточної перевірки якості цих робіт не передбачалося. Вони могли весь цей час займатися чим завгодно, наприклад, цілий семестр малювати Міккі Мауса. Шість разів на рік роботи збиралися і реєструвалися кафедрою. Після певної дати роботи не могли бути зареєстровані, і це було стимулом виконувати їх вчасно. Далі, для перевірки, роботи перерозподілялися між студентами випадковим чином. Для оцінювання робіт студентам були надані критерії, створені викладачем, подібні тим, що надаються аспірантові, який допомагає професорові. Студенти мали можливість у довільній формі висловити письмово у вигляді зауважень і своє ставлення до прочитаного. Наприклад, дехто міг написати: «Сем, це ж елементарно! Чому Ви зробили не так?!» (роботи були підписані). Таким чином, студенти знали, кого вони оцінюють, але не знали, хто оцінює їх. Наприкінці заняття роботи повертались тим студентам, які їх виконали. Жодна з оцінок не зараховувалася. І все-таки середня оцінка на іспиті наприкінці року підійшла до 85 % (це більш висока оцінка, ніж у випадку, коли студенти не отримували інформації до кінця року ні від викладачів, ні від студентів). Взаємооцінювання в цьому випадку було не просто «дешевою» справою в оцінюванні, воно було розвиваючою дією. Взаємооцінювання допомагало студентам зрозуміти, що вони роблять неправильно, і які можуть бути альтернативи. Цей миттєвий зворотний зв'язок є водночас дуже потужним соціальним зворотним зв'язком. І в даному випадку цей швидкий, неточний зворотний зв'язок, отриманий від студентів набагато впливовіший, ніж відстрочений і точний зворотний зв'язок від викладача

Будь-яка система освіти передбачає щотижневе оцінювання виконаних студентами робіт з проблемних питань курсу, а потім їх обговорення на консультативних заняттях. І це, дійсно, необхідно робити, бо нерегулярність оцінювання не сприяє процесу навчання, тому що спричиняє зниження студентської активності й послаблює зворотній зв'язок. Частка самостійної роботи щороку зростає і оцінювання такого виду роботи вимагає великих затрат часу викладача на перевірку. Взаємооцінювання дозволяє зменшити витрати часу на перевірку студентських робіт і, при правильному використанні, може стати потужним соціальним стимулом. Взаємооцінювання студентами письмових робіт своїх одногрупників (один одного) за заданими викладачем критеріями оцінювання або за «зразками» відповідей з успіхом може використовуватись викладачами на індивідуально-консультативних заняттях. За таких умов викладач має бути готовим у разі необхідності вирішити конфліктні ситуації або спірні питання, вислухати обидві сторони і показати їм можливість досягнення згоди. Це дозволяє перевірити повноту засвоєння теми, оскільки студент вже показує та обґрунтовує свій погляд, позицію не з одного питання, а з декількох.

У такому випадку оцінювання дійсно спричиняє розвивальний ефект, тобто як фіксує результат студента, так і допомагає поліпшити цей результат.

Як бачимо, взаємооцінювання дозволяє уникнути протистояння позицій викладача та студента.

Девід Джеквікс [13] надає такі поради викладачам щодо покращення процесу оцінювання:

1. Намагайтеся залучати студентів до участі в процесі оцінювання за рахунок обговорення функцій методів оцінювання та їх відповідності цілям курсу; використовуйте самооцінювання та взаємооцінювання студентів; пропонуйте студентам відчувати свою відповідальність при відборі методів оцінювання.

2. Часто та ясно фіксуйте, що просте запам'ятовування та відтворення знань не буде заохочуватися.

3. Поясніть, що крім навчальних цілей курсу є ще розвивальні, які спрямовані на вироблення навичок ефективної спільної діяльності.

4. Акцентуйте увагу на тому, що оцінюватись буде не тільки презентація або виконання завдання, а й внесок кожного члена групи в процес підготовки матеріалу.

5. Пов'яжуйте оцінювання насамперед з навчанням, потім із докладеними студентами зусиллями і тільки насамкінець з виставленням оцінок.

6. Вчіться на помилках студентів.

7. Робіть все можливе, щоб знизити тривожність, яку ініціює оцінювання.

Викладачі кафедри педагогіки та психології КНЕУ, використовуючи різноманітні форми групової навчальної діяльності студентів, застосовують саме такий підхід до оцінювання та взаємооцінювання студентів і розробили з цією метою декілька методик оцінювання групової навчальної діяльності студентів (табл. 6.3, табл. 6.4). Приклади розподілу балів та заповнення бланку надається у кінці параграфу.

### ***Яким чином можна оцінити групові форми навчальної діяльності студентів***

Якщо викладач дійсно готовий зробити процес оцінювання розвивальним, він має усвідомлювати, що такий підхід вимагає спеціальної підготовки як з боку викладачів, так і з боку студентів. Організація перевірки та оцінювання результатів навчальної роботи у групах потребує виконання тих самих процедур, які здійснюються в процесі будь-якої навчальної роботи, а саме:

— визначення цілей і завдань навчання на планованому занятті (або серії занять);

— розробленню навчальних завдань, підготовки критеріїв та процедур перевірки та оцінювання результатів навчання;

— повідомлення студентам про цілі заняття та критерії оцінювання результатів (обговорення їх зі студентами можна здійснити на індивідуально-консультативному занятті);

— оперативний контроль за ходом роботи груп (бланк взаємооцінювання внеску в роботу групи), збір даних про хід роботи та проведення поточного опитування у разі необхідності;

— підсумкова перевірка та оцінювання результатів.

Оцінювання групових форм навчальної діяльності студентів обов'язково повинно враховувати не тільки змістовий аспект навчальної діяльності окремого студента, а й активність студента при підготовці до виконання завдання («діяльнісна» складова або «процесуальна»): уміння, які набули студенти під час групової роботи (здатність спілкуватися та вступати в кооперацію, виконувати той чи інший вид роботи, вирішувати складні задачі різних типів та ін.). Важлива особливість групової роботи полягає в тому, що вона може стати внутрішньо мотивованою, що є надзвичайно ефективним. Саме тому процедура оцінювання вико-

нання завдання передбачає врахування групової діяльності, яка має бути відповідно оцінена. Для того, щоб оцінка групової діяльності була об'єктивною та «працюючою», викладачу необхідно провести роз'яснювальну роботу зі студентами та обговорити з ними критерії оцінювання такого «діяльнісного» компонента. Бажано акцентувати увагу студентів на тому, що оцінюватись буде не тільки продукт діяльності, а й процес підготовки. Загальну оцінку роботи групи та відсоткове співвідношення цього компонента у сукупній оцінці роботи групи за заняття необхідно обговорити зі студентами. Наприклад, якщо викладач і студенти дійшли згоди, що для ефективного виконання завдання студентам необхідно затратити велику кількість часу і докласти значних зусиль, то на перших етапах впровадження групових форм навчальної діяльності оцінка «діяльнісного» компонента може складати 50 % від загальної оцінки. Це, в свою чергу, буде слугувати додатковим стимулом для студентів. Виходячи з власного досвіду, пропонуємо оцінювати групову роботу в 50 % від загальної оцінки на початку введення групових форм навчальної діяльності, зменшуючи її до 30 % тоді, коли виконання спільного завдання буде супроводжуватись внутрішньою мотивацією студентів і вони самі будуть пропонувати виконувати різноманітні завдання по групах (вищий рівень сформованості групової взаємодії). Викладач має розробити критерії оцінювання різних видів діяльності залежно від відсоткової частки оцінки. Так, якщо максимальний вклад студента буде оцінюватись максимально у 50 % від загальної оцінки, яка складається з: діяльнісного (процесуального) + знаннєвого (фактичного) компонентів, то і дій (видів активності), які буде виконувати студент, повинно бути 5, якщо діяльнісний компонент буде оцінюватись у 40 % — 4 види активності, якщо у 30 % — 3 види активності.

Наведемо приклади кількох методик оцінки групової роботи студентів, що використовуються нами у реальному навчальному процесі (при викладанні психолого-педагогічних дисциплін).

***Методика взаємооцінки студентами  
процесуального компоненту підготовки  
спільного повідомлення на семінарському занятті***

Викладач задав підгрупі студентів виконати спільне інформаційне повідомлення та представити його на наступному семінарському занятті. Кожен студент повинен засвоїти заданий теоре-

тичний матеріал та вміти презентувати підготовлене його групою повідомлення. Викладач повідомляє, що будуть оцінюватись як якість продукту спільної діяльності (виступ), так і процес його підготовки (індивідуальна участь кожного).

**Етап 1.** Для оцінки процесуального компоненту підгрупа отримує бланк взаємооцінювання процесу підготовки спільного повідомлення (табл. 6.3). У ньому представлений список видів діяльності, за якими учасники групи будуть здійснювати взаємооцінювання внеску кожного студента у виконання спільного завдання після завершення роботи. Ви можете змінити цей перелік, погодивши його зі студентами (нагадуємо, що кількість критеріїв дорівнює максимальній оцінці у відсотковому співвідношенні, у даному випадку робота оцінюється у 5 балів, що дорівнює 50 % від кінцевої загальної оцінки).

Таблиця 6.3

**БЛАНК ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ  
СПІЛЬНОГО ПОВІДОМЛЕННЯ**

Види діяльності (активності), які оцінюються	Учасники команди		
	1	2	3
1. Висування ідей та пропозицій			
2. Лідерство та організація групи			
3. Збирання інформації			
4. Підготовка тексту повідомлення			
5. Підготовка наочних матеріалів			
Загальна кількість балів			

При оцінці відносного вкладу членів команди повинні враховуватись як якість та ефективність продукту (виступу, повідомлення, реферату тощо), так і зусилля, що докладались.

У прикладі заповнення бланку взаємооцінювання процесу підготовки спільного повідомлення (табл. 6.4) ви можете помітити, що команда складається з 3 осіб: Іванова О., Петрової М. та Сидорова К. Попередньо студенти та викладач узгодили, які види діяльності (активності) будуть оцінюватись (колонка 1) та обрали лідера команди Петрову М., яка бере на себе функцію організатора. Вона отримує на руки бланк взаємооцінювання процесу підготовки спільного повідомлення (табл. 6.4), який буде заповнюватись після виконання завдання. Отримавши бланк, студенти можуть розподілити обов'язки між собою та попередньо обдумати та узгодити, в яких видах діяльності вони

будуть брати участь. Зрозуміло, що для того, щоб набрати максимальну кількість балів, необхідно брати участь у всіх видах діяльності.

Таблиця 6.4

**БЛАНК ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ  
СПІЛЬНОГО ПОВІДОМЛЕННЯ**

Види діяльності (активності), які оцінюються	Учасник команди	Учасник команди	Учасник команди
	Іванов О.	Петрова М.	Сидоров К.
1. Висування ідей та пропозицій	1	1	1
2. Лідерство та організація групи	0	1	0
3. Збирання інформації	0	1	1
4. Підготовка тексту повідомлення	1	1	1
5. Підготовка наочних матеріалів	1	0,5	0,5
Загальна кількість балів	<b>3</b>	<b>4,5</b>	<b>3,5</b>

Після виконання завдання групою та перед демонстрацією продукту (виступом) група разом заповнює бланк взаємооцінювання процесу підготовки спільного повідомлення відповідно до розподілу балів за спільне виконання завдання. Розподіл балів за підготовку до виконання завдання може здійснюватися таким чином: **1 бал** за активну участь на даному етапі діяльності в роботі команди; **0,5 бали** — достатній внесок у роботу команди на даному етапі; **0 балів** — не брав участі у даному виді діяльності на даному етапі.

Результати вносить до бланку лідер групи (в нашому випадку Петрова М.) та перед початком заняття віддає його викладачу.

У прикладі заповнення бланку процесу підготовки спільного повідомлення продемонстрований варіант, де максимальну кількість балів (5 балів) могла отримати тільки організатор команди Петрова М., але на етапі підготовки наочних матеріалів ведучу роль відігравав Іванов О., який взяв на себе підготовку та виготовлення наочних матеріалів та презентував результати перед академічною групою, що і дало йому змогу отримати максимальну кількість балів за даний етап. Петрова М. та Сидоров К. на цьому етапі допомагали йому розробляти наочність, але не брали участь у її виготовленні та презентації перед академічною групою. Тому, в кінцевому результаті, максимальної кількості балів за всі види діяльності не отримав ніхто.

Отже, у процесі підготовки до виконання завдання та перед презентацією результатів перед академічною групою команда студентів вже отримала оцінку своїх дій (здійснене взаємооцінювання членами команди індивідуального внеску кожного у спільне виконання завдання). Оцінка за «діяльнісний» (процесуальний) компонент буде в кінці заняття додана до суми оцінок, які отримує команда після виступу з повідомленням або презентацією результатів.

*Рекомендації для викладача...* Нереально, щоб усі члени команди зробили однаковий внесок у реалізацію кожного з видів діяльності завдання (внесок у роботу). Таким чином, щоб гарантувати, що взаємооцінювання проведено студентами обґрунтовано, не зараховуйте бали з бланку з взаємооцінювання, в яких усім членам групи були виставлені однакові бали за всіма видами діяльності (активності).

Нагадуємо, що врахування балів взаємооцінювання проводиться тільки у групах, які мають невеликий досвід використання групових форм навчальної діяльності і завданням викладача є поступове перетворення такого взаємооцінювання дій студентів («діялісного» компонента) у методичний та виховний інструмент, який слугує формальним відображенням внеску кожного члену групи у виконання спільного завдання.

**Етап 2.** Після підготовки до заняття та заповнення бланку взаємооцінювання процесу підготовки спільного повідомлення команда повинна продемонструвати результат своєї діяльності перед академічною групою. Студенти академічної групи, своєю чергою, також можуть оцінити якість виконаного командою завдання. Тобто на другому етапі вже буде оцінюватись продукт (результат) діяльності роботи команди слухачами.

Академічна група розбивається на малі робочі групи (команди), які повинні підготувати теоретичні повідомлення. Темі повідомлень робочих груп різні. Викладач визначає критерії оцінювання якості повідомлення (повнота та точність викладення матеріалу, аргументованість та наведення прикладів, наявність критичного аналізу ключових понять, відповідний обсяг, використання засобів наочності тощо). Після того, як кожна робоча група (команда) підготувала виступ та презентувала його всій академічній групі, слухачі (студенти академічної групи) оцінюють ви-

ступ кожної робочої групи (команди) залежно від рекомендацій (критеріїв), які попередньо розроблені викладачем і узгоджені зі студентами. Кожен критерій буде оцінюватись слухачами після виступу команди. Оцінювання буде враховувати якість виконання командою теоретичного повідомлення: від низького — **0 балів**, до високого — **1 бал**. Достатній рівень, нагадуємо, оцінюється в **0, 5 балів**. Кожен слухач може отримати індивідуальний бланк оцінювання виступу кожної команди, а може по черзі заповнювати зведений бланк. Слухачі (члени академічної групи) проставляють свої оцінки в спеціально розроблений бланк. Бланк розрахований на оцінку роботи однієї робочої групи (команди). Оцінювання здійснюються слухачами, яким презентувався навчальний матеріал (у даному прикладі слухачів 13 осіб + 1 викладач). Прізвиська слухачів не записуються.

Після виставлення балів слухачами (членами академічної групи) викладач або члени інших робочих груп (команд) підраховують кількість загальних балів за виступ. Потім викладач сумує бали, які були набрані членом команди, з бланку взаємооцінювання процесу підготовки спільного повідомлення (табл. 6.4) та бали за виступ, набрані командою, з бланку оцінювання слухачами виступу команди (табл. 6.5).

***Етап 3.*** Розрахунок індивідуальної оцінки студента за участь у груповій роботі з підготовки спільного повідомлення на семінарському занятті здійснюється на завершальному етапі. Викладач здійснює розрахунок оцінки кожного студента при підготовці спільного повідомлення (процесуальний компонент) та його представлення на занятті (результативний компонент). В оцінці за результативний компонент рекомендується зараховувати всім учасникам однакову кількість балів. Надання однакової оцінки за спільний результат заохочує кожного члена команди докладати максимум зусиль та вимагати того ж від інших учасників команди. Такий підхід вважається ключовим для навчання у групі та забезпечує ефективне співробітництво. «Якщо і просунутий, і слабкий студент витрачає максимум зусиль — кожен для досягання свого рівня, то буде справедливо, якщо їх зусилля (в групі) будуть оцінені однаково: бо і той, і інший зробив те, що міг» [10]. При цьому може бути обрана будь-яка шкала та критерії оцінювання (на розсуд викладача та студентів). Розглядено приклад виставлення оцінок робочій групі (команді) у складі Іванова О., Петрової М., Сидорова К., з врахуванням взаємооцінювання членами групи один одного та оцінок, виставлених їх команді академічною групою за повідомлення теоретичного матеріалу.

Таблиця 6.5

**БЛАНК ОЦІНЮВАННЯ СЛУХАЧАМИ ВИСТУПУ КОМАНДИ**  
Команда № 1 (Петрова М., Іванов О., Сидоров К.)

Критерії оцінювання	Оцінки слухачів														Середня оцінка
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1. Повнота та точність викладення теми	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	<b>0,8</b>
2. Аргументованість та наведення прикладів	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	<b>0,9</b>
3. Наявність критичного аналізу ключових понять	0	0	0	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0	1	0,5	<b>0,6</b>
4. Відповідність обсягу	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	<b>1</b>
5. Використання засобів наочності	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	<b>1</b>
<b>Загальна оцінка (Сума середніх оцінок за критеріями)</b>															<b>4,3</b>

Таблиця 6.6

## ПІДСУМКОВА ОЦІНКА

Команда 1	Взаємо-оцінювання		Оцінювання слухачами		Сума
<b>Іванов О.</b>	<b>3</b>	<b>+</b>	<b>4,3</b>	<b>=</b>	<b>7,3</b>
<b>Петрова М.</b>	<b>4,5</b>	<b>+</b>	<b>4,3</b>	<b>=</b>	<b>8,8</b>
<b>Сидоров К.</b>	<b>3,5</b>	<b>+</b>	<b>4,3</b>	<b>=</b>	<b>7,8</b>

У кінці процедури оцінювання сума переводиться у бали. Тобто оцінювання здійснюється за 10 бальною шкалою, у якій 10 балами визначається 100 % виконання завдання.

Таблиця 6.7

## ПЕРЕВЕДЕННЯ БАЛІВ В ОЦІНКУ

<b>10—8,5 балів</b>	<b>«відмінно»</b>
<b>8—6,5 бали</b>	<b>«добре»</b>
<b>5—6 балів</b>	<b>«добре»</b>
<b>0—4,9 бали</b>	<b>«незадовільно»</b>

Як бачимо, така процедура оцінювання є цілком об'єктивною, враховує думку усіх членів академічної групи та взаємооцінку внеску кожного члена робочої групи (команди), а оцінка викладача вписується поряд з оцінками всіх слухачів та не є визначальною. Єдиним недоліком такого оцінювання є громіздкість та велика кількість критеріїв. Але саме така форма оцінювання є найбільш ефективною на початку проведення групових занять, тому що її завданням є, по-перше, тренування вміння студентів об'єктивно оцінювати як свої дії, так і дії одногрупників («діяльнісний» компонент) та їх уміння різнопланово оцінювати свою навчальну діяльність (когнітивний компонент). З часом, коли групова взаємодія студентів вже є достатньо сформованою, така процедура оцінювання може бути спрощена за рахунок зменшення кількості критеріїв оцінювання та відсутності оцінки індивідуального внеску в роботу групи.

Така процедура оцінювання може мати варіанти.

## **Методика рольового взаємооцінювання студентів при взаємонавчанні**

Використання групових форм навчальної діяльності при високому рівні групової взаємодії передбачає наявність розвинутих здатностей студентів до кооперації та взаємодії в процесі спільної діяльності. Тому оцінюється безпосередньо «знаннєвий» компонент навчальної діяльності, а «діяльнісний» компонент не враховується (хоча він детально описується викладачем у тлумаченні рольових дій учасників команди) та реалізує виховну та методичну функцію. Відмінність цієї методики від попередньої полягає в тому, що оцінюються дії не конкретної людини, а групи в цілому. Оцінюють не особистість, а виконання нею однієї з функцій на відповідному етапі підготовки, тому у бланку немає прізвищ членів команди і академічна група оцінює виконання тільки рольових обов'язків. У процесі рефлексії після виконання завдання викладач і члени команди будуть мати змогу обговорити бали, отримані виконавцями, і з'ясувати причини недоліків чи, навпаки, переваг на кожному етапі виконання завдання та відповідній цьому етапу ролі. Отже, у випадку, коли в академічній групі спостерігається високий рівень групової взаємодії (бажання виконувати завдання у групі, тобто спільна мотивація, наявна єдина мета, сформовані вміння розподіляти обов'язки та координувати свої дії з діями одногрупників, члени команди ознайомлені з методами оцінювання їх діяльності залежно від внеску у спільну діяльність), викладач одразу може запропонувати простішу (порівняно з попередньою методикою) форму оцінювання внеску кожного у групову діяльність. У цьому випадку виставляється одна загальна оцінка всій робочій групі (команді), а внесок кожного визначається оцінкою за виконання тієї функції або ролі, за яку він відповідав.

Особливо ефективною така форма групової роботи і, відповідно, оцінювання, стає при підготовці майбутніх викладачів, оскільки окрім глибшого засвоєння теоретичних чи практичних знань з будь-якого предмету дає змогу навчитися грамотно організувати виклад будь-якого навчального матеріалу із застосуванням методів мотивації, стимулювання та активізації навчальної діяльності слухачів; розробляти та використовувати засоби наочності; розумно компоувати навчальний матеріал та обирати оптимальні методи та форми навчання. Тобто, в процесі такого виду роботи студенти на практиці вчать ся забезпечувати повний цикл управління навчальною діяльністю і мають можливість одразу

отримувати зворотний зв'язок у вигляді оцінювання якості виконання своєї ролі.

Використання такої методики потребує попередньої підготовки з боку викладача. На індивідуально-консультативному занятті студенти отримують завдання та рекомендації від викладача, узгоджують з ним процедуру презентації та оцінювання кінцевого результату.

Розглянемо поетапно процес підготовки та здійснення оцінювання мікрвикладання командою. Він складається з таких етапів:

1. Постановка цілей і завдань щодо виконання роботи.
2. Здійснення мотивації учасників робочої групи.

3. Розподіл студентів за ролями для виконання спільного завдання (вирішення ситуації, участь у дискусії, опрацювання теоретичного матеріалу та ін.). На індивідуально-консультативному занятті студенти отримують завдання та рекомендації від викладача, узгоджують з ним процедуру презентації та оцінювання кінцевого результату. Завдання для команди є частиною спільного для всієї академічної групи завдання. Бажано так будувати сценарій виступу, щоб у презентації теоретичного матеріалу на занятті брали участь всі учасники команди.

Для ефективного розподілу студентів за ролями можна використовувати різноманітні методики та класифікації. Ми пропонуємо спиратися на класифікацію ролей, розробленою М. В. Артюшиною [2], також можна використовувати психологічний тест класифікації ролей, запропонований М. Белбіним [3].

Таблиця 6.8

**КЛАСИФІКАЦІЯ ГРУПОВИХ РОЛЕЙ ЗА ФУНКЦІЯМИ  
В ГРУПОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Функції	Приклади ролей
<b>Планування</b> — визначають мету і завдання діяльності групи, планують хід виконання групових завдань, виписують нові ідеї і спрямовують діяльність групи у новому напрямку, слідкують за часом	Ведучий, проектувальник, планувальник, розробник, методист, ідеолог, стратег, хронолог, тайм-менеджер та ін.
<b>Організація</b> — здійснюють розподіл функцій між учасниками спільної діяльності та слідкують за послідовністю та якістю виконання групових завдань	Організатор, керівник, капітан, лідер, начальник, координатор, менеджер, інтегратор та ін.

Функції	Приклади ролей
<b>Мотивація</b> — забезпечують емоційне натхнення учасників групової взаємодії, підтримують дух команди, сприяють здоровій конкуренції, створюють позитивну атмосферу, розробляють мотиваційний цикл викладення теми з використанням методів активізації навчання	Натхненник, емоційний лідер, стимулювач, каталізатор, комунікатор, активізатор, опонент та ін.
<b>Контроль</b> — слідкують за ходом спільної діяльності, аналізують її та коригують у разі необхідності	Критик, аналітик, рецензент, редактор, експерт, суддя, мораліст, контролер, спостерігач та ін.

4. Обговорення з членами робочої групи (команди) дій, які повинен виконати студент відповідно до своєї ролі та пояснення критеріїв, за якими буде оцінюватись робота.

5. Підготовка бланків з характеристикою ролей та критеріями оцінювання виконання ролі (здійснення однієї із функцій), які будуть роздаватися для оцінювання всім членам академічної групи.

За приклад можна взяти таку класифікацію:

- **«Розробник»** відповідає за розробку сценарію виступу, формулює тему та цілі презентації.

**Оцінюються** вміння грамотно вибудувати план виступу, вміння розподіляти час та обирати необхідний обсяг інформації.

- **«Комунікатор»** готує інформаційне повідомлення з теми та підбирає методи мотивації та активізації навчальної діяльності.

**Оцінюються** вміння володіти увагою аудиторії та грамотно викладати теоретичний матеріал.

- **«Організатор»** розподіляє функції між учасниками команди, враховуючи індивідуальні особливості кожного, контролює підготовку до здійснення презентації та підбирає наочні засоби, які необхідні для глибшого засвоєння даного теоретичного матеріалу.

**Оцінюються** вміння оптимально використовувати засоби наочності та наводити приклади застосування теоретичних знань у практичній діяльності.

- **«Редактор»** перевіряє правильність виконання завдань та забезпечує закріплення набутих знань та формування вмінь.

**Оцінюється** якість розроблених питань та завдань, які допомагають перевірити рівень засвоєння теоретичного матеріалу аудиторією.

6. Підготовка бланків оцінювання у кількості, яка б відповідала кількості виступаючих команд.

Таблиця 6.9

**БЛАНК ОЦІНЮВАННЯ МІКРОВИКЛАДАННЯ КОМАНДИ  
КОМАНДА №**

Назва ролі	Оцінки слухачів														Середня кількість балів	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
<b><i>Розробник</i></b>																
<b><i>Комунікатор</i></b>																
<b><i>Організатор</i></b>																
<b><i>Редактор</i></b>																
<b>Оцінка роботи команди (Сума середніх балів за ролями/кількість ролей)</b>																

Таблиця 6.10

**БЛАНК ОЦІНЮВАННЯ МІКРОВИКЛАДАННЯ КОМАНДИ №**  
(у складі Петрової М., Іванова О., Сидорова К., Федорової Л.)

Назва ролі	Оцінки слухачів														Середня кількість балів
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
<b>Розробник</b>	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	<b>4.8</b>
<b>Комунікатор</b>	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	<b>4.5</b>
<b>Організатор</b>	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	3	5	3	3	<b>4.6</b>
<b>Редактор</b>	5	4	4	4	4	5	3	3	3	5	4	4	5	4	<b>4.0</b>
<b>Оцінка роботи команди (Сума середніх балів / кількість ролей)</b>															<b>4.5</b>

7. Розробити шкалу оцінювання виконання спільного завдання командою відповідно до вимог щодо якості виконання завдання.

Розподіл балів здійснюється відповідно до рівня виконання завдання та поділяється на **високий (4—5 балів)**, **задовільний (3 бали)** та **низький (1—2 бали)** рівні. Кількість балів до кожного рівня підбирається викладачем залежно від кількості балів, які будуть виставлятися в журнал за виконання спільного завдання. У нашому прикладі максимальна кількість балів за виконання завдання — 5.

8. Узгодити з представниками команд рольові функції та процедуру оцінювання та роздати бланки з характеристикою ролей та критеріями оцінювання виконання ролі (здійснення однієї із функцій).

Наведемо приклад заповненого бланку групового оцінювання повідомлень команди безпосередньо після виконання командою завдання під час заняття (табл. 6.10).

Як бачимо із прикладу, група на достатньому рівні впоралася з виконанням завдання та отримала оцінку, яка відповідає високому рівню виконання завдання. Найкраще виконав свої функції студент, який виконував роль «Розробника», найгірше — студент, який виконував роль «Редактора». Згідно з попередньою домовленістю між викладачем і членами команди однакова оцінка у 4,5 бала виставляється усім учасникам групи.

---

## **6.4. КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ**

---

### ***Чому самостійну роботу вважають важливим компонентом навчального процесу***

Як відомо, в сучасних умовах самостійна робота студентів є одним з компонентів навчального процесу, а тому, як і всі складові його, є системою організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на підготовку за напрямками і спеціальностями фахівців відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Як відмічає дослідник Н. І. Бойко, самостійна робота — це складне багатомірне педагогічне явище, яке включає систему взаємопоеднаних структурних і функціональних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти і розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління [4].

На переваги самостійної роботи і її сприятливий вплив на результати навчання указував ще в XVII столітті видатний чеський педагог Ян Амос Коменський. Саме самостійну роботу у навчанні він вважав «... альфою та омегою ... дидактики», способом, при якому б «вчителі менше навчали, а учні більше б вчилися».

### ***Як можна визначити сутність самостійної роботи в широкому та вузькому розумінні***

У сучасній вищій школі по-різному трактують суть самостійної роботи студентів, по-різному її визначають. У широкому розумінні СРС — це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня у будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому — це один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студентів. Під СРС будемо розуміти, вслід за В. А. Козаковим, такий специфічний вид діяльності учіння, головною метою якої є формування самостійності як риси особистості, тобто здатності організовувати та реалізовувати свою діяльність без безпосереднього стороннього керівництва та допомоги.

### ***Які складові має самостійна робота***

Аналіз відповідної педагогічної літератури дає можливість виокремити такі складові самостійної роботи і форми їх оцінювання:

- аудиторна робота під час виконання, практичних і лабораторних завдань. Результати її оцінюються під час поточного контролю;
- виконання самостійних робіт у формі есе, рефератів, з конкретних проблем та складання письмових звітів або усних доповідей. Оцінюються продукти діяльності;
- домашнє опрацювання програмного матеріалу зі змістового модулю. Оцінювання здійснюється під час проміжного контролю;
- дискусії, рольові ігри, інші інтерактивні форми проведення занять за межами аудиторії без безпосереднього втручання викладача. Оцінюються в процесі проведення індивідуально-консультативної роботи;
- вирішення ситуаційних завдань, виконання письмової контрольної роботи або тестування;

- звіт про проходження практики;
- звіт про науково-дослідну роботу, результати якої можуть бути використані при написанні випускної роботи і за рішенням кафедри опубліковані.

**Як здійснюється поточне оцінювання  
і як розподіляються бали  
за різними об'єктами контролю  
самостійної роботи**

Форми, методи і порядок оцінювання самостійної роботи студентів відображають специфіку конкретної дисципліни та визначаються кафедрою.

*Із досвіду кафедри педагогіки та психології КНЕУ... Самостійна робота (СР) з курсу дисциплін психолого-педагогічного циклу — це комплекс завдань теоретичного характеру та практичного спрямування, які виконуються без безпосередньої участі викладача, переважно у позааудиторний час. Самостійна робота має подвійну мету, отже з одного боку вона забезпечує засвоєння змісту навчальної дисципліни, а з іншого — є шляхом опанування цим видом навчальної діяльності. В процесі викладання дисципліни використовуються різні форми самостійної роботи.*

- *Самостійна робота теоретичного спрямування* дозволяє повторити питання, засвоєні на лекціях, дізнатись про додаткові питання, поглибити засвоєння теоретичного матеріалу, підготуватись до практичних занять. Включає виконання ряду завдань для засвоєння навчального матеріалу на рівні «відтворення» і «розуміння».

У якості *методів* самостійного опрацювання теоретичного матеріалу за конспектами, дидактичними текстами, навчальною літературою та іншими інформаційними джерелами пропонуються: конспектування, реферування, анотування, складання блок-схем, таблиць, термінологічних словників, покажчиків, підготовка повідомлень, доповідей, написання твору, есе, наведення власних прикладів, опис ситуацій, надання відповідей на запитання та самостійне формулювання запитань, складання тестів, кросвордів, підготовка ілюстративного матеріалу, формулювання висновків та підсумків і т. п.

- *Самостійна робота практичного спрямування* має за мету формування і розвиток практичних вмінь, підготовку до

практичних занять та засвоєння навчального матеріалу на рівні «застосування» і «створення»

Може бути організована за допомогою таких *методів*: вправа, психодіагностика, проведення наукового дослідження, вирішення задач, аналіз ситуацій, підготовка до мікрОВикладання, презентації, складання групового проекту та інші.

Всі вищевикладені форми самостійних робіт, в свою чергу, можна розділити на роботи *репродуктивного* типу, *творчі* і *комбіновані*, останні включають елементи творчості і репродукції.

Позааудиторна самостійна робота може поділятися на *систематичну* повсякденну та *акордну* (А. М. Алексюк). При цьому під систематичною працею розуміють працю, розподілену по днях невеличкими порціями, а під акордною — компактну і довготривалу за часом (І. А. Рейнгард, І. В. Распопов, Л. В. Кліменко). Основним критерієм при оцінюванні позааудиторної СРС виступає саме своєчасність виконання роботи. Таким чином, кожен студент має можливість самостійно планувати та організувати свою роботу, спираючись на свій індивідуальний стиль та темп пізнання.

Навчальний час, відведений для самостійної роботи, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни [11, с. 55]. Способи, види й форми контролю самостійної роботи студентів пов'язані з етапами навчання у вузі, оскільки завдання контролю на молодших і старших курсах різні.

Було б також доцільно врахувати у положенні, що «з тих навчальних дисциплін, де передбачено не лише засвоєння певного обсягу знань, а й вироблення необхідних практичних умінь і навичок, обсяг аудиторних занять становить, як правило, близько 1/3 загального обсягу часу [1, с. 7].

Вищенаведене визначення слід розуміти так: у теоретичних, загальноосвітніх дисциплінах СРС не повинна перевищувати 2/3 загального часу, а у дисциплінах професійної, практичної підготовки самостійна робота не повинна перевищувати 1/3 часу, оскільки СРС не забезпечує практичної підготовки. А у КНЕУ чимало вибіркокових дисциплін практичного спрямування (4 курс) складаються здебільшого із самостійної роботи студентів.

Як же здійснюється поточне оцінювання самостійної роботи? Згідно із згаданим вже «Положенням про організацію навчального процесу в умовах його індивідуалізації та впровадження кре-

дитно-модульної системи», у КНЕУ воно здійснюється за такими об'єктами поточного контролю:

- для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр:
  - а) систематичність та активність роботи на семінарських (практичних) заняттях;
  - б) виконання завдань для самостійного опрацювання;
  - в) виконання модульних (контрольних) завдань;
- для освітньо-кваліфікаційного рівня магістр:
  - а) перевірка теоретичних знань;
  - б) перевірка виконання індивідуальних практичних завдань [11, с. 55].

Перелік завдань для СРС (обов'язкових для виконання та за вибором студентів), форми її організації та звітності, терміни виконання та кількість балів, які можна отримати за виконання завдань із СРС, визначаються кафедрою під час розробки робочої навчальної програми дисципліни і включаються до Карти самостійної роботи студентів [11, с. 58].

*Із досвіду роботи кафедри педагогіки та психології КНЕУ (на прикладі дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»... Бали за вказаними вище об'єктами поточного контролю (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр) розподіляються відповідним чином (табл. 6.11). Конкретний перелік завдань із самостійної роботи (обов'язкових та вибіркових), що містить також бали оцінювання за кожне завдання та посилання на навчально-методичну літературу з інструкціями до виконання завдань, складається кожним викладачем окремо та обов'язково доводиться до відома студентів на першому практичному або індивідуально-консультативному занятті.*

Таблиця 6.11

**КАРТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА**  
з дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»

Види самостійної роботи	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності	Орієнтовна кількість балів
<b>I. Обов'язкові</b>			
<b>За систематичність та активність роботи на лекційних та практичних заняттях</b>			
1.1. Підготовка до практичних і лекційних занять. Експрес-контроль	Протягом семестру	Аналіз діяльності студентів, перевірка виконаних завдань	25

Закінчення табл. 6.11

Види самостійної роботи	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності	Орієнтовна кількість балів
1.2. Виконання домашніх завдань за посібником з самостійного вивчення дисципліни	Протягом семестру	Перевірка якості виконання завдань, обговорення та розгляд отриманих результатів	10
1.3. Підготовка, організація і проведення навчального заняття на тему: «Особливості навчання учнів певної освітньо-вікової категорії»	Протягом семестру	Протягом семестру	25
Разом:			60
<b>За виконання модульних (контрольних) завдань</b>			
1.4. Підготовка до модульних контрольних робіт	Протягом семестру	Перевірка правильності виконання модульних контрольних робіт	10 за 1 модуль 10 × 2 = 20
Разом:			20
<b>За виконання завдань для самостійного опрацювання</b>			
1.5. Виконання домашніх завдань за посібником з самостійного вивчення дисципліни	Протягом семестру	Перевірка якості виконання завдань, обговорення та розгляд отриманих результатів	10
<b>Разом балів за обов'язкові види СРСР 90</b>			
<b>II. Вибіркові</b>			
<b>За виконання завдань для самостійного опрацювання</b>			
1.6. Написання творчих робіт, підготовка звіту з роботи підгрупи	Протягом семестру	Перевірка та обговорення результатів проведеної роботи під час аудиторних занять або ІКР	10
<b>Разом балів за вибіркові види СРС 10</b>			
<b>Всього балів за СРС 100</b>			

## **Яким питанням необхідно віддавати перевагу при складанні тестових завдань для студентів економічних спеціальностей**

У процесі оцінювання самостійної роботи студентів досить ефективним є використання тестів. У цьому випадку студент сам перевіряє свої знання. Не відповівши відразу на тестове завдання, студент одержує підказку, яка пояснює логіку завдання, і виконує його вдруге. При складанні тестових завдань для студентів економічних спеціальностей необхідно віддавати перевагу питанням:

- що вимагають застосування понять або економічного аналізу (наприклад, використання понять «попит» і «пропозиція» для пояснення зміни ціни або кількості без згадування цих термінів у самому питанні) — тести множинного вибору;
- які сприяють розвитку таких форм мислення, як синтез і аналіз, а також формуванню умінь формулювати оцінні судження — питання-есе;
- які розвивають навички письмового вираження думок, виділення й підкреслення головного, підведення підсумків — питання-есе.

## **Які існують напрями удосконалення системи оцінювання самостійної роботи**

Слід зазначити, що у навчальний процес дедалі більше проникають автоматизовані навчальні системи, які дозволяють студентові самостійно вивчати ту або іншу дисципліну і водночас контролювати рівень засвоєння матеріалу. Встановлено, що використання електронних комп'ютерних програм з метою діагностики, контролю, моніторингу якості навчальних досягнень під час самостійної роботи студентів дає можливість збільшити об'єктивність контролю, скоротити витрати часу на проведення контролюючих заходів, отримати ефективний зворотний зв'язок шляхом урізноманітнення видів завдань.

*Із досвіду кафедри педагогіки та психології КНЕУ... Творчою групою кафедри був підготовлений дистанційний курс у мережі Web СТ з дисципліни «Педагогіка та психологія», який містить різноманітні види завдань для самостійної роботи: 1. завдання на визначення індивідуальної траєкторії вивчення теми; 2. завдання для роботи з інформаційними джерелами; 3. завдання на висловлювання власної думки; 4. завдання на діагнос-*

тику; 5. завдання на розвиток та регуляцію; 6. завдання на вирішення ситуацій і задач; 7. завдання на узагальнення й рефлексію, 8. творчі завдання.

Студентам пропонується виконати ці завдання відповідно до вибраного рівня вивчення теми: мінімального, середнього та максимального. Обов'язкові завдання, необхідно виконати в повному обсязі (відповідно до обраного рівня вивчення теми). Інші завдання — (вибіркові) виконуються за бажанням. Сумарна оцінка за всі завдання не буде перевищувати максимального балу обраного студентом рівня.

Взагалі, доведено, що використання комп'ютерних програм, телекомунікаційних та мережевих технологій спрямовує студента на свідоме засвоєння знань у процесі виконання завдань професійної спрямованості; підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців, формує самостійність уже на початкових етапах навчання у вищому навчальному закладі, що дає можливість розкрити значний гуманітарний потенціал дисциплін, пов'язаний із формуванням самостійного наукового світогляду, розвитком логічного і творчого мислення, формуванням суспільної свідомості та свідомого ставлення до навколишнього світу.

З'ясовано також, що використання мультимедійних технологій, у тому числі й електронних підручників, забезпечує формування цілісного сприймання і розуміння процесів та явищ на основі широкого залучення банків даних, вільного доступу до інформаційних джерел, обробці великих обсягів інформації; дозволяє самостійно досягати навчальних цілей шляхом візуалізації процесу розв'язання проблеми, оперативного пошуку інформації при вирішенні навчально-пізнавальних завдань, можливості самостійно оцінити оптимальність варіантів їхнього вирішення [4].

---

## **6.5. КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ СТУДЕНТІВ**

---

### ***Якими є загальні рекомендації щодо оцінювання курсових проектів***

Проектувальну діяльність студентів можна розглядати у кількох аспектах. Зокрема, ця діяльність може бути індивідуальною та груповою. Так, однією з основних форм контролю у ВНЗ є ку-

рсова робота, яка виконується студентами та захищається на засіданнях кафедр або перед спеціально створеними комісіями. Як правило, специфіка системи оцінювання цих робіт визначається кафедрою та зазначається у методичних рекомендаціях для студентів. Загальні методичні поради викладачам щодо процедури оцінювання можуть бути такими:

1. Визначити цілі оцінювання, які мають відповідати цілям виконання роботи.

2. Встановити об'єкти оцінювання, якими можуть бути: завдання за структурою курсової роботи (вступ, розділи та відповідні пункти за планом, висновки); робота на консультативних заняттях (своєчасне затвердження теми, періодичне відвідування консультацій, своєчасне подання роботи на перевірку); дотримання вимог щодо оформлення роботи (брошурування, акуратність подання тексту та відсутність, помарок, помилок, наявність і оформлення обкладинки, наявність змісту, нумерації сторінок, таблиць, малюнків та відповідність нумерації, відповідність структурним вимогам, наданим керівником, наявність списку літератури та дотримання правил його подання і оформлення); захист (грунтовність презентації, аргументованість відповідей на зауваження керівника, чіткість, структурованість доповіді, володіння увагою аудиторії, використання засобів наочності).

3. Відповідно до об'єктів оцінювання розподілити бали, застосовуючи прийнятну шкалу оцінювання (логічно надавати більшу кількість балів більш трудомістким аспектам роботи, зокрема змісту та захисту).

4. Визначити шляхи доведення до відома студентів системи оцінювання, очікувань викладача та зворотного зв'язку (наприклад, рецензування роботи).

Отже, оцінювання курсової роботи, як правило, складається з оцінювання її змісту та презентації.

*З досвіду кафедри педагогіки та психології...* Наведемо загальні критерії оцінювання змісту курсової роботи з дисципліни «Методика викладання економіки»:

Оцінка	Загальні ознаки, показники, характеристики
1. Відмінно	робота виконана точно у встановлений термін, дуже добре (повно, ґрунтовно, доказово) усвідомлена мета роботи; повністю викладено зміст (не потребує доповнення тощо); послідовність виконаної роботи, її викладення, пропозиції щодо структури та методики уроку слухні, обґрунтовані й не потребують доповнення

*Закінчення табл.*

Оцінка	Загальні ознаки, показники, характеристики
3. Задовільно	є відхилення від терміну до 2—3 днів, окремі елементи подано без достатнього обґрунтування, переважну більшість матеріалу скальковано з першоджерел. При перевірці виникає суб'єктивне бажання суттєво переробити як окремі положення, речення, так і майже всю роботу в цілому
4. Незадовільно	відхилення від терміну до 5 днів, елементи з параметрами його оцінки не мають обґрунтування, зміст розкрито суто формально, роботу читати нецікаво, навіть неприємно

Для оцінки усної презентації можна скористатись критеріями оцінки захисту портфоліо (див. підтему 5.2 цього посібника).

Якщо виходити з того, що у нас завжди є простір для творчості, якщо будувати курсову роботу на основі співпраці зі студентами, наші критерії оцінювання будуть варіюватись, а складових оцінювання буде більше, ніж експертна оцінка викладача. Вищезазначене варто розглянути у контексті проектної технології, яка може застосовуватись і при написанні курсової роботи, проте сфера її застосування є значно ширшою.

### ***У чому полягають особливості технології навчального проектування***

Технологія навчального проектування (ТНП) є одним із варіантів практичного втілення ідеї продуктивного навчання, яке характеризується тим, що освітній процес має на виході індивідуальний досвід продуктивної діяльності. На підставі теоретичних ідей Д. Дьюї його послідовниками були закладені засади проектної системи навчання, суть якої у вищій школі полягає в тому, що студенти разом із викладачем проектують розв'язання певної практичної задачі. Таке навчання реалізує цілі випереджального розвитку автономності й активності тих, хто навчається.

ТНП орієнтує студентів на створення освітнього продукту. Студенти за власною ініціативою індивідуально або у малих групах за певний час виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську або іншу роботу на певну тему. Основними етапами проектувальної діяльності є такі:

1. Підготовка (визначення теми й цілей проекту).
2. Планування (визначення джерел, способів збирання й аналізу інформації, а також способів представлення результатів; встановлення критеріїв оцінювання результату та процесу).
3. Збирання інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, інтерв'ювання, експеримент тощо).
4. Аналіз інформації, формулювання висновків.
5. Представлення та оцінювання (усний чи письмовий звіт та оцінювання результатів і процесу дослідження за заздалегідь встановленими критеріями).

Технологія навчального проектування надає кожному студенту можливість реальної діяльності, в якій він може не тільки проявити свою індивідуальність, а й збагатити її.

### **Як оцінювати навчальні проекти**

ТНП передбачає підтримуючу, заохочуючу роль оцінювання. Універсальних критеріїв, на основі яких можна було б розробити єдину для усіх проектів систему оцінювання, звичайно, не існує. Проте можна надати деякі узагальнені рекомендації щодо оцінювання проектів. В узагальненому вигляді їх можна представити так:

1. Визначення мети оцінювання, яка має відповідати цілям проекту та його типу.
2. Визначення складових оцінювання.
3. Розробка критеріїв оцінювання з урахуванням усіх етапів роботи.
4. Організація процедури оцінювання.

Розкриємо названі аспекти. Для того, щоб визначити мету оцінювання, треба відповісти на такі питання:

- які знання студенти мають засвоїти і на якому рівні;
- якими вміннями та навичками вони мають оволодіти;
- які здібності, якості особистості мають у них розвиватися;
- які цінності студенти зможуть у собі сформуувати.

Нові стратегії оцінювання спрямовуються на визначення рівнів оволодіння навичками мислення та комунікації, вирішення складних проблем, використання правових та інших соціальних інструментів.

Цілі оцінювання також залежать від типу проекту, що виконується. Кожний проект має свою мету. Саме класифікація проектів за типами надає чітке уявлення про постановку цілі, без якої не-

можливо розробити критерії оцінювання. Можна застосовувати таку класифікацію проектів:

- інформаційний, метою якого є збирання інформації;
- оглядовий, що ґрунтується на аналізі явищ, подій, фактів і передбачає з'ясувати причиново-наслідкові зв'язки, значення подій;
- дослідницький, що передбачає проведення дослідження;
- продукційний, результатом якого є конкретний продукт;
- організаційний, що передбачає організацію подальшої діяльності;
- мультимедійний, що передбачає застосування комп'ютерної техніки для роботи з текстом, звуком, графікою, анімацією.

Важливим аспектом при розробці системи оцінювання є визначення його складових. Як правило, ТНП передбачає не тільки оцінювання викладачем. Будь-який проект розрахований на активну діяльність студента, а одним з компонентів цієї діяльності є самооцінювання. Отже, мають бути критерії, за допомогою яких студенти зможуть надати змістовну та розгорнуту характеристику власних результатів. Аналізуючи свої переваги та недоліки, студенти навчаються оцінювати себе, будувати власну програму подальшої діяльності. Самооцінка дозволяє викладачу зібрати максимум корисної оцінної інформації, наприклад, про труднощі студента на різних етапах виконання проекту. Така інформація дозволяє здійснити змістовну корекцію освітнього процесу. Правильно організована рефлексія допомагає створити позитивну установку, що сприяє успішному виконанню проекту.

Не менш важливими у ТНП є експертне, тобто зовнішнє оцінювання. У ролі експертів можуть виступати викладачі різних кафедр, одногрупники, студенти старших курсів, представники інших установ.

Наступним кроком є розробка критеріїв оцінювання. Організатору проекту стане зрозумілішим, як створювати критерії оцінювання, якщо конкретно визначити, що саме треба враховувати при їх розробці. Зокрема, треба враховувати такі загальні принципи оцінювання:

- важливість — оцінювання тільки найважливіших очікуваних результатів;
- об'єктивність — оцінка є об'єктивною тільки тоді, коли ґрунтується на конкретних критеріях;
- відкритість — студенти від початку знають, що буде оцінюватись та за якими критеріями;
- простота — форми оцінювання мають бути простими й зручними у застосуванні.

Також критерії оцінювання мають стати для студентів надійною керівною основою для забезпечення справжньої реалізації цілей проекту. Це можливо тільки за таких умов, коли:

- критерії оцінювання будуть розроблятися тільки після вибору мети всього проекту;
- критерії оцінювання будуть заздалегідь повідомлені студентам;
- критерії оцінювання будуть максимально підтримуючими, стимулюючими повну (різнобічну) роботу за темою проекту;
- критерії оцінювання будуть сприяти творчості студентів;
- кількість критеріїв буде достатньою.

Будь-який проект складається з кількох етапів, і успіх усієї проектувальної діяльності багато у чому залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Таму важливо визначити критерії оцінювання діяльності студентів на кожному окремому етапі.

Оскільки ТНП здебільшого передбачає командну роботу, ефективність якої залежить від кожного студента, постає проблема оцінювання внеску кожного студента до роботи. Зокрема викладачу варто пам'ятати, що у навчальних групах є студенти, які не зможуть набрати багато плюсів. Тому викладачу і доцільно включати до критеріїв не тільки пункти щодо визначення рівня засвоєння знань та вмінь, а й специфічні показники, які нададуть можливість підкреслити особливі здібності таких студентів. І тоді на захисті проекту кожний буде знати, чому саме і в якій мірі він навчився в процесі роботи над проектом. Якщо критерії оцінювання мають достатню кількість пунктів, то усі студенти отримують бали таким чином, що кожний може відчувати, що він у чомусь найкращий. У цьому і є головний сенс розробки критеріїв оцінювання: здобуті знання та отримані навички отримують суспільне визнання, тобто визнаються цінними не тільки самим студентом, але й тими, хто поряд.

### *Наведемо приклад...*

Оцінювання індивідуального внеску у спільний продукт кожного учасника проекту

Критерії оцінювання	Завжди	Часто	Іноді	Ніколи
1. Бере участь в обговоренні ключових питань				

*Закінчення табл.*

Критерії оцінювання	Завжди	Часто	Іноді	Ніколи
3. Співпрацює з іншими під час роботи над досягненням спільних цілей				
4. Висуває нові ідеї				
5. Вносить конструктивні пропозиції				
6. Уміє вислухати товаришів				
7. Ретельно обдумує інформацію				
8. Уміє порівнювати та узагальнювати висунуті товаришами ідеї				
9. Уміє коректно відстоювати власну точку зору				
10. Уміє з'ясувати те, що не зрозуміло				
11. Уміє приймати допомогу товаришів				
12. Підбадьорює та підтримує товаришів				

Ефективним для визначення внеску кожного з учасників проєкту є чітке визначення функцій, що мають виконуватися, та чітке їх закріплення за виконавцями. Таке закріплення може здійснюватися завдяки введенню ролей. Це дозволяє оцінити як якість роботи підгрупи у цілому, так і якість виконання кожним учасником своїх функціональних обов'язків.

*Із досвіду кафедри педагогіки та психології...* При написанні студентами курсової роботи була застосована концепція створення студентською академічною групою навчального посібника. Кожний студент писав окремий параграф, що складався з мотиваційного, теоретичного, практичного й контрольного блоків та їх наочного забезпечення. За своєю сутністю названі блоки відповідали основним складовим процесу засвоєння навчального матеріалу. Зокрема призначенням мотиваційного блоку було формулювання цілей вивчення теми, заці-

кавлення та збудження навчальних мотивів тих, для кого створювався посібник. До теоретичного блоку належало інформаційне повідомлення з теми. Практичний блок утворювали завдання для закріплення навчального матеріалу, як відповідали різним рівням засвоєння. Контрольний блок був спрямований на перевірку міцності засвоєння теми та складався з різноманітних контрольних завдань. Для структурування навчального матеріалу, покращення його сприйняття застосовувались засоби наочності: схеми, таблиці, графіки, малюнки. На рівні малої групи параграфи поєднувалися у розділ посібника, що вимагало розподілу функцій серед студентів. Студентами обирався редактор, тобто керівник малої групи, який відповідав за загальну підготовку розділу. Інші члени підгрупи розподіляли між собою функції відповідальних за блоки розділу, що утворювалися на основі індивідуальних розробок, але не були простим їх поєднанням. Для зручності використовувалися робочі назви тимчасових посад виконавців проекту: відповідальний за мотиваційний блок розділу — «мотиватор», відповідальний за теоретичний блок — «теоретик», відповідальний за практичний блок — «практик», відповідальний за контрольний блок — «контролер», відповідальний за наочне забезпечення — «дизайнер». На останньому етапі відбувалась координація розділів між собою, їх поєднання та загальне редагування посібника. Ці функції, що визначались та розподілялись на початку роботи, також виконували студенти, але при співробітництві з викладачем, оскільки цей етап потребував досвіду науково-методичної діяльності, якого студентам ще бракувало.

Контроль мав трикомпонентний характер, оскільки стосувався індивідуальних результатів, результатів роботи малих груп та загально-групового результату. Контроль індивідуальної роботи здійснювався на основі самоконтролю та взаємоконтролю. Критерії для самооцінки розроблялися ще під час мотиваційно-організаційної гри. Критерії взаємоконтролю остаточно вироблялися під час здійснення проекту. Експертами виступали члени малої групи. Кожний студент спеціалізувався на певному аспекті. Так, наприклад, теоретик рецензував усі інформаційні повідомлення, практик — завдання для практичної роботи тощо. Рецензенти опрацьовували роботи, консультуючись із викладачем та між собою відповідно до спеціалізації, та за необхідності віддавали роботи на доробку та корекцію. Представленість індивідуальної розробки у груповій можна вважати показником індивідуального результату.

Для досягання максимальної об'єктивності оцінювання роботи малих груп у ньому брали участь всі студенти. Крім індивідуального оцінювання, щоб запобігти категоричності і суб'єктивності, застосовувалось ще й групове. Враховувалась також думка педагога.

Створюючи критерії для самооцінювання, для оцінювання внеску кожного студента до роботи команди, викладач повинен пам'ятати, що вони мають допомагати організувати діяльність студента, створювати умови для успішного завершення проекту. Отже, вся робота спрямована на досягнення цілі всього проекту — створення фінального продукту, який потребує оцінювання. Хоч у кожного проекту свої цілі, можна сформулювати такі загальні параметри, за допомогою яких можна оцінювати здійснену роботу студентів:

- глибина розуміння питання;
- повнота висвітлення;
- логічність викладення;
- цікаві художні рішення;
- оформлення текстової інформації;
- культура мовлення під час презентації.

При розробці процедури оцінювання проектів завданням викладача є показати студентам, як на кожному етапі роботи вони наближаються до запланованих результатів та які зміни відбуваються у навчальному процесі. Для цього процедура оцінювання має бути організована так, щоб студент міг самостійно розвиватися і проводити дослідження оточуючого світу та себе, маючи повне уявлення про мету, з якою він це робить; мав чіткі критерії оцінювання, що сприяють не тільки досягненню цілі, але й поступового просування до неї; отримував зворотний зв'язок, що допомагає коригувати свої дії, спрямовані на досягнення цілі.



## **Підсумки до теми**

Отже, розглянувши особливості контролю роботи студентів на лекціях, слід зазначити, що на сьогодні вже неможливо зберегти традиційний зміст лекції як методу передачі інформації. Водночас і повна відмова від лекцій неконструктивна. Сучасна лекція має проходити в інтерактивному режимі, спонукати студентів до

самостійного навчання, сприяти обміну думками, досвідом між усіма учасниками навчального процесу. Для поглиблення засвоєння навчального матеріалу студентам на лекції можуть надаватися завдання для самостійної роботи, які обов'язково мають бути проконтрольовані та оцінені. Контроль на такій лекції має бути оперативним, нескладним, зручним для перевірки і повідомлення отриманих результатів та різноманітним. При нетрадиційних формах лекцій можливе використання й складніших форм контролю, що враховують різноманітну участь студентів у підготовці і проведенні заняття. Більшу ефективність контролю на лекції здатні забезпечити сучасні електронні технології. Однак, відсутність таких засобів не може бути перешкодою у реалізації інтерактивних лекцій та контролю самостійної роботи студентів під час лекцій.

Необхідно усвідомлювати, що оцінювання — важливий стимулюючий компонент заняття. Воно повинне бути гнучким, начотним, неупередженим і справедливим. Тільки в цьому випадку оцінювання буде діяти, як стимулятор, у протилежному випадку — воно може стати основною причиною зневаги до предмету й падіння інтересу до нього, тому тут треба бути особливо обережним, застосовувати методи колективного оцінювання, самооцінювання, командного оцінювання й т. д.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку вищої освіти і економічної підготовки свідчить про те, що використання групових форм навчання вимагає перегляду існуючих підходів до оцінювання навчальної діяльності студентів. Таке оцінювання має бути диференційованим, включати як зовнішню оцінку викладача, так і самооцінювання та взаємооцінювання студентів, враховувати як процесуальний, так і результативний компоненти їх навчальної діяльності. Наведені в темі методики показують можливі способи оцінювання спільної діяльності студентів з урахуванням їх індивідуальної участі та внеску у спільний результат.

У процесі вивчення теми з'ясовано, що самостійна робота є важливим компонентом навчального процесу. Аналіз змісту організаційного циклу самостійної навчальної діяльності як системи дозволив виокремити в її структурі такі основні елементи: мета діяльності, її зміст, методи і засоби, планування, контроль і оцінка результатів діяльності та умови її здійснення.

Контроль, оцінювання та корекція самостійної роботи студента припускає одночасне здійснення контролю за ходом вирішення поставлених завдань навчання з боку викладача і самоконтролю за правильністю виконання навчальних операцій самими студентами, оцінювання педагогами та самооцінювання студентами

результатів навчання. В умовах застосування індивідуально-консультативної роботи з метою контролю використовується система тестових завдань, а сам контроль дедалі тісніше стає пов'язаний із самоконтролем.

Удосконалення всіх основних структурних елементів самостійної роботи може відбуватися в контексті використання інноваційних комп'ютерних програм та мультимедійних технологій. Плідним у цьому напрямку, на нашу думку, є створення електронних мультимедійних підручників та дистанційних курсів для самостійної роботи студентів.

Що стосується оцінювання проектів, то воно складається з оцінювання їх змісту та презентації. Оцінювання індивідуальних проектів вимагає чіткого визначення відповідних поставленим цілям об'єктів оцінювання та розподілу балів між ними із урахуванням трудомісткості виконання. Оцінювання групових проектів є варіативним, не може складатися тільки з оцінки викладача, а враховувати самооцінку і взаємооцінку учасників проекту, зовнішню експертну оцінку. Необхідно пам'ятати про заохочуючу роль оцінювання у проектній діяльності, зокрема і у контролі в цілому.



## **Навчальні завдання**

1. Сформулюйте принципи, яких доцільно дотримуватись при оцінюванні індивідуальних проектів студентів.
2. Опишіть, якою має бути система оцінювання проектів, щоб вона виключала можливість списування та плагіату.
3. Обґрунтуйте складові оцінювання групової проектувальної діяльності студентів.
4. Викажіть своє розуміння важливості групової навчальної діяльності у сучасній економічній освіті.
5. Запропонуйте свою методику оцінювання групової навчальної діяльності студентів із Вашої навчальної дисципліни.
6. Які Ви знаєте способи оцінювання на практичних інтерактивних заняттях і які з них ви використовуєте на своїх заняттях?
7. Проаналізуйте власний досвід та опишіть, як у процесі Вашого викладання у вищому навчальному закладі ви здійснюєте поточне оцінювання і як розподіляєте бали за різними об'єктами контролю самостійної роботи.
8. Висловіть своє ставлення до необхідності контролю і оцінювання роботи студентів на лекції.

9. Опишіть систему контролю і оцінювання студентів на лекції-консультації (що може проходити як надання відповідей на попередньо задані запитання студентів).



## Рекомендована література

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / Навч. посібник. — К.: ІСДО, 1993. — С. 191—193.
2. *Артюшина М. В.* Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів : Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед.наук. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000.
3. *Белбин Р. М.* Роли в команде и самооценка предпочитаемых вами ролей // Эффективный менеджер: взгляды и иллюстрации. — Жуковский: МЦДО ЛИНК, 1997
4. *Бойко Н. І.* Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій / Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.04 — теорія та методика професійної освіти. — К., 2008. — 20 с.
5. *Болюбаш Я. Я.* Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів підвищення кваліфікації систем вищої освіти. — К.: ВВП «КОМПАС», 1997. — 64 с.
6. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. — М., Высш. шк., 1991. — 207 с.
7. *Вергасов В. М.* Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. — К.: Выща школа, — 1979. — 216 с.
8. *Григальчик Е. К.* Изменения, которые позволят сделать лекцию методом активного обучения студентов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению : Материалы второй республиканской научно-практической конференции (Минск, 1—3 марта 2001 г.). — Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования.. — Мн.: ПроPILEI, 2002. — С. 169—174.
9. *Елютин В.* Горизонты высшей школы // Правда. — 1975. — 28 февр.
10. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. — М.: Педагогика, 1975. — 367 с.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. Пед.вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — С. 34—35

12. Положення про організацію навчального процесу в умовах його індивідуалізації та впровадження кредитно-модульної системи. — К.: КНЕУ, 2006. — С. 55.

13. Сучасна економічна освіта: Україна: Болонський процес / За ред. В. Д. Базилевича. — К.: Знання, 2006. — С. 28

14. За матеріалами семінару D. Jaques. When Teaching Becomes Learning. Teaching Strategies in Higher Education. Effektive Learning. Ed. By R. Fowkes, Hungary, 1999.

# Тема 7

---

## ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ

*У цьому розділі Ви познайомитесь з різними поглядами на проблему тестування, дізнаєтесь про розвиток тестології за кордоном та у вітчизняних умовах, навчитесь розробляти дидактичні тести та перевіряти їх якість, дізнаєтесь про технологію конструювання тестів, зокрема, з чого починати створення тесту, як визначити зміст тесту та зробити його специфікацію, як обрати типи тестових завдань, як визначити довжину тесту та розрахувати час на його виконання, як правильно формулювати завдання тесту.*

---

### 7.1. ПОНЯТТЯ ПРО ТЕСТУВАННЯ ТА ІСТОРІЯ ЙОГО РОЗВИТКУ

---

#### ***Які існують погляди щодо впровадження тестового контролю у навчальний процес***

Приєднання нашої країни до Болонського процесу вимагає створення нової моделі організації навчального процесу, важливою складовою якої є контроль-оцінна діяльність. Однак система контролю й оцінювання, яка склалася давно і в інших умовах функціонування освітньої системи, сьогодні, як вже було зазначено вище, потребує суттєвого реформування щонайменше у двох напрямках: її об'єктивізації та гуманізації.

Нагадаємо, що об'єктивізація контролю означає зменшення проявів суб'єктивізму викладача, зведення до мінімуму ролі дургорядних, випадкових чинників, перетворення на ефективний інструмент отримання зворотного зв'язку про результативність діяльності. Гуманізація контролю передбачає створення такої системи оцінювання, яка б не травмувала психіку тих, хто навчається.

У межах розвитку першого напрямку, як свідчить світовий досвід, найефективнішим є запровадження тестового контролю.

Протягом останніх років у нашій країні відбувається «бум» дидактичного тестування. Використання тестів для випускних та вступних екзаменів навіть викликало ажіотаж. І це зрозуміло, тому що тестування — справа для нас нова. А точніше — відновлена. У 20-х роках минулого століття тести широко застосовувались у багатьох сферах суспільного життя. У світі вони використовувались для того, щоб встановити рівень здібностей, обдарування, професійних уподобань дітей. Американці успішно розвивали тестологію, бо вона й справді виявилась ефективною та... прибутковою. Нині у США, як і в інших країнах, діють тестологічні інститути. А ми шойно приступаємо до азів тестології, прагнучи надолужити згаяне. Експеримент щодо створення регіональних центрів незалежного тестування школярів визнано Міністерством науки і освіти України позитивним і є перспективи щодо його розширення. Але поточний та підсумковий контроль у вищій школі у вигляді тестування — явище поодиноке. Чому? Через необізнаність викладачів, брак відповідної літератури. Крім того, тести потребують постійного оновлення, а студентів треба навчити їх виконувати.

Існують різні погляди щодо впровадження системи тестового контролю у навчальний процес. Деякі фахівці вважають, що тестовий контроль оцінки знань студентів забезпечує високу технологічність проведення контролю та об'єктивність його результатів, а інші називають його «одним із способів ідіотизації суспільства» (Грина Фаріон).

Як же оптимізувати переваги тестового контролю та мінімізувати його недоліки? Адже можна констатувати, що останніми роками в Україні відбулись значні зрушення щодо впровадження тестових технологій у навчальний процес, що не тільки наближує Україну до світових стандартів, а й ставить перед нею нагальні завдання науково-методичного забезпечення цього процесу і залучення до нього широкого загалу викладачів та студентів [10].

Проблемам дидактичної тестології присвячені роботи численних авторів. У них розглядаються психологічні та педагогічні основи тестування, основні теорії педагогічних вимірювань (Л. М. Фрідман, В. В. Гузєєв, Є. О. Михайличев, В. О. Якунін та інші), технології конструювання педагогічних тестів (В. М. Матвієнко, П. П. Тонкоглас, Л. І. Парашенко, І. А. Лаврухіна, М. Ю. Чепиков, М. Б. Челишкова та інші), специфічні особливості тестів на вимірювання рівня професійної компетенції (І. А. Лаврухіна, М. Ю. Чепиков, 2006; Є. О. Михайличев, 2001; В. М. Матвієнко, П. П. Тонкоглас, 2006 та ін.).

Дослідники висувають різноманітні складні вимоги до конструювання та експлуатації дидактичних тестових завдань. Так, М. Б. Челишкова [14] вирізняє 18 етапів конструювання педагогічних тестів; Е. А. Михайличев [8] наводить прийоми створення тестових завдань, які побудовані за принципами програмованого навчання; В. М. Матвієнко [7] вводить поняття «політомічна оцінка» та виокремлює серед завдань на правильну послідовність три їх різновиди: «перехресні», «вибірково-об'єднуючі» та «матричні». Однак, як вважають автори посібника «Тестові технології у навчальному закладі» [10], далеко не завжди в процесі створення тестів необхідне дотримання всіх вимог їх професійного створення. Наприклад, під час проведення поточного контролю можуть бути використані тести, які не обов'язково вимагають глибокої стандартизації. Це дає можливість дещо спростити процедуру складання тестів, яка матиме не 18, а 5 етапів. Тому вирішення проблеми науково-методичного забезпечення впровадження тестових технологій у навчальний процес потребує надання чітких практичних рекомендацій викладачам з приводу їх використання з урахуванням переваг та недоліків тестового контролю.

Якщо спитати в учнів середньої школи чи студентів вищого навчального закладу, які емоції викликає у них контрольно-оцінна діяльність, багато хто з них зупиниться саме на негативних. Між тим всім вже давно відомо, що контроль (тобто перевірка результатів дій) є обов'язковою складовою будь-якої (в тому числі і навчальної) діяльності. Однак характер оцінювання містить у собі певну суперечність, сутність якої полягає в тому, що, з одного боку, оцінка завжди мала, має і буде мати експертний характер, а тому передбачає особистісний (суб'єктивний) момент, а, з іншого боку, вимагає однакового підходу до всіх суб'єктів оцінювання (об'єктивності) [7, с. 8]. Отже, саме у контексті підвищення якості професійної підготовки викладачів проб-

лема пом'якшення (якщо не усунення) цієї суперечності і створення більш досконалої системи контролю взагалі і тестового контролю зокрема набуває особливої актуальності.

### **Як розвиваються тестові технології у різних країнах і в чому полягає специфіка їх використання у вітчизняних умовах**

Дослідники виділяють кілька періодів розвитку тестування.

**Дотестовий період дидактичного контролю.** Він починається десь у 2200 р. до н. е. у Китаї із запровадження регулярних перевірок знань та вмінь чиновників. У часи династії Цін існувало три ступені екзаменів на заміщення урядових посад: повітно-волосні, провінційні та столичні. Перші з них проходили у два тури. Спочатку в повіті під наглядом місцевого начальника, потім у головному місті волості під керівництвом правителя волості. Ті, хто складав обидва екзамени, отримували звання «учнів», або «туншенів». Звання «туншен» ще не вважалось ученим ступенем, воно лише давало можливість складати екзамени на його здобуття. Тільки після ще одного спеціального екзамену, який проходив двічі кожні три роки, студент отримував перший учений ступінь — «сюцай». «Сюцай» (дослівно «розквітаюче дарування») могли посідати посади уїздних чиновників і отримували право на складання наступного екзамена.

Провінційні екзамени проходили раз на три роки у Пекіні, Нанкіні і головних містах провінцій. До цих екзаменів допускались лише найкращі сюцаї. Успішно склавши цей екзамен, можна було отримати вчений ступінь цзюйжень («поважна людина») і високі адміністративні посади в межах провінції.

Цзюйжень мав право на наступний рік прибути до столиці на екзамен на вчене звання цзиньши («прогресуючий учений»). Столичні екзамени проходили два рази на п'ять років. Після столичних екзаменів проходили палацовий екзамен, на якому був і сам імператор. Ті, хто складав цей екзамен, міг розраховувати на блискучу бюрократичну кар'єру. Кількість тих, хто успішно складав цей екзамен, у цілому по країні була невеликою і коливалась від 300 до 350.

Цю систему відмінили тільки у 1905 р. після запровадження нової системи освіти.

**Період зародження педагогічних тестів** (з 1864 р. приблизно до 1890 р.). У 1864 р. англієць Дж. Фішер склав та опробував

перші педагогічні тести, створивши оригінальні спеціальні книги («scale books») для перевірки рівня знань учнів. Ці книги можна вважати першими зразками шкільних тестів успішності. На жаль, його ідеї залишалися протягом десятиліть не використаними.

**Період «буму» в розвитку психологічних тестів.** Теоретичні основи тестування були розроблені у 1883 році англійським психологом Ф. Гальтоном у його роботі «Дослідження людських здібностей та їх розвиток» У 1890 р. Дж. Кеттелл, американський психолог, ввів поняття «тест» як засіб психологічних експериментів. У 1894 р. Дж. Райс склав педагогічні тести для визначення ступеня сформованості різних навичок. У 1905 році французькі дослідники — психолог Альфред Біне та психіатр Теодор Сімон створили всесвітньо відому шкалу виміру інтелекту (шкала Біне-Сімона).

Велике значення для розвитку педагогічних та психологічних тестів мали дослідження Р. Торндайка та видана у 1904 р. його книга «Вступ до теорії психологічних та соціальних вимірювань». Під його керівництвом у 1908 р. був складений перший стандартизований педагогічний тест. З його ім'ям пов'язують також напрямок вимірювання рівня розумового розвитку. За його періодизацією з 1925 по 1930 рр. відбувся «бум» розвитку психологічних тестів.

Отже, на ранній стадії розвитку тестування не було чіткої межі між психологічними та дидактичними тестами, інколи вони існували синкретично.

У 1926 році у США було запроваджено тест SAT як тест-допуск для вступу в американські коледжі та університети [3, с. 169—185]. Він складається з двох розділів:

- ◆ вербального, що вимірює розуміння прочитаного матеріалу, обсяг словникового запасу, здатність логічно мислити;
- ◆ математичного, що вимірює рівень знань з елементарної математики, знання математичних понять, а також використання математичних методів у розв'язуванні задач.

У 1959 році у більшості престижних коледжів та університетів США введено тест АСТ для визначення рівня знань із загальноосвітніх дисциплін. Взагалі, масштаби тестування в США вражаючі. Так, до 1961 року було створено 2126 стандартизованих тестів.

Програма, що була розроблена у 1960-х роках відомим американським педагогом Р. Тайлером, суттєво вплинула на впровадження тестування у систему освіти США. Поширення цього методу мало загальноосвітній характер. Зараз найпоширенішим

методом вимірювання рівня знань студентів у більшості розвинутих країн є тестування. Це зумовило і перехід на багатобальні шкали оцінювання та застосування рейтингової системи.

Інтеграційні процеси, характерні для сучасної цивілізації, дали поштовх до розвитку нових напрямів педагогічного тестування. До найбільш розвинених щодо тестування належать такі країни, як США, Нідерланди, Велика Британія, Японія, Данія, Франція, Ізраїль, Фінляндія, Канада, Австралія, Нова Зеландія.

У колишньому СРСР розвиток тестових технологій мав свою історію, яка загалом не збігається зі всесвітньою [12]. Умовно можна виділити три такі періоди.

**Перший — з початку 20-х — до середини 30-х років.** У 1925 році при педологічному відділі Інституту методів шкільної роботи була створена спеціальна тестова комісія. Завданням її роботи стала розробка стандартизованих тестів для радянської школи. Навесні 1926 року такі тести були створені на основі американських зразків. Під керівництвом П. П. Блонського у педологічному кабінеті Академії комуністичного виховання здійснювалась розробка шкільних тестів і вибудова власних стандартів. Взагалі, цей період визначається поширенням різних тестових методик та наукових пошуків у даній галузі. Проте відома постанова ЦК ВКП (б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомпросів» (1936 р.), у якій засуджувалась практика використання тестів, перекреслила здобутки на багато років поспіль. Метод тестів був визнаний «буржуазною зброєю для дискримінації учнів» і знищений.

В Україні в радянські часи використання дидактичних та психологічних тестів теж було заборонено.

Існує думка, що заборона Постановою ЦК ВКП(б) 1936 р. педологічної науки, що ставила за мету об'єднати підходи психології, педагогіки, біології та медицини до розвитку дитини, пов'язана з економічною ситуацією 1931—1933 рр. (штучний голод в Україні й на Кубані), яка справляла вплив й на освіту. Адже в голодних селах, містах школи не могли нормально функціонувати. Учні переводилися з класу в клас, не маючи достатніх знань і з відставанням у розвитку. Коли економічна ситуація в країні дещо поліпшилась, відновили свою активність і педологи. Як науковці, вони більш-менш адекватно оцінювали розвиток учнів на основі тестів та інших методик. Результати їх досліджень показали, що багато дітей слід зарахувати у спеціальні школи. Почалася диференціація шкіл на зразкові, звичайні та спеціальні. До останніх довелося зараховувати велику кількість учнів, які в період

1931—1933 рр. не мали змогу нормально навчатись і розвиватись. Звичайно, ці висновки педологів не влаштували владу, якій необхідно було втілювати в життя свої плани індустріалізації. Крім того, зрушення діяльності педологічних лабораторій у бік сортування тих, хто навчається, на основі їх інтелектуальних можливостей не співпадало з лінією комуністичної партії на рівноправність усіх представників робітничого класу в одержанні освіти. Необхідно також зазначити, що використання тестових методик здійснювалось масово і тому переважна кількість педагогів, що проводили тестування, не були підготовленими до грамотної психологічної інтерпретації його результатів. Так педологи стали на заваді реалізації планів партії, і педологія була заборонена. Більш того, за використання тестів деяких учених арештовували та позбавляли наукового ступеню.

*Чи знаєте Ви, що ...?* Професор Д. Ф. Ніколенко (1898 — 1993), другий завідувач кафедри психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, до війни працював викладачем кафедри психології, але через донос одного зі студентів про використання на заняттях тестових методик змушений був перейти працювати на залізницю. Після війни він вдруге захистив кандидатську дисертацію (з проблем психології комічного), працював викладачем, деканом, потім завідував кафедрою психології.

**Другий період розвитку тестових технологій у нашій країні (30—50-ті роки)** упродовж приблизно двадцяти років практично нічим продуктивним не відзначається, оскільки розроблення і використання тестів відбувалося головним чином з дослідницькою метою на обмежених контингентах учнів з використанням зарубіжних зразків.

Початок **третього періоду розвитку методів тестування можна віднести до 60-х років**, коли тестування як метод вимірювання знань почав використовуватися у військових училищах Міністерства оборони, Міністерства внутрішніх справ та інших спеціальних навчальних закладах. У 90-ті роки радянська система освіти починає приєднуватися до міжнародних моніторингових досліджень, зокрема включається в обстеження природничо-математичної освіти за програмою TIMSS.

Починаючи з 1991 року, коли Україна отримала незалежність, розвиток тестових технологій в Україні і Росії відбувається своїми окремими шляхами.

## **Як упроваджується тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасній Україні**

В Україні першими почали використовувати тестові технології вищі навчальні заклади. З 1991 року у Львівському національному університеті ім. І. Франка функціонує самостійно розроблена система тестових вступних випробувань. Пізніше тестові вступні екзамени почали проводити в Національному університеті «Києво-Могилянська академія», Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича, Волинському державному університеті ім. Л. Українки, Ужгородському національному університеті та Луцькому державному технічному університеті [4].

У 2006 році освітній експеримент із запровадження незалежного оцінювання випускників шкіл, які мали намір вступати до ВНЗ, набув національного масштабу. За даними Українського центру оцінювання якості освіти, у ньому брав участь кожен 10-й випускник школи.

*Чи знаєте Ви, що ...?* Тестування у цьому експерименті проходило з трьох предметів — українська мова (для всіх) та на вибір математика чи історія. На рішення тестових завдань і творчої роботи з мови і математики учасники тестування мали 135 хвилин, на відповіді тесту з історії — 90 хвилин. Під час тестування його учасникам не можна було виходити з аудиторії, спілкуватися з іншими його учасниками, заборонено користуватися будь-якими матеріалами чи посібниками, а також папером, олівцями, пейджером, книгами, маркерами, плеєрами з навушниками, мобільними телефонами, будь-якими електронними та фотографічними засобами. За ходом тестування в аудиторії спостерігав інструктор. Результати тесту могли анулюватися, якщо були порушені правила тестування (на підставі інформації, яку інструктор вносив до протоколу). Відповіді на завдання закритої форми сканувалися та оброблялися за допомогою комп'ютерної програми. Відкриті завдання з розгорнутою відповіддю перевіряли два або три незалежних екзаменатори за єдиними критеріями і схемами оцінювання.

Підготовка тестових завдань на необхідному професійному рівні пов'язана як із суб'єктивними (обмежене бюджетне фінансування, відсутність відповідних фахівців тощо), так і об'єктивними труднощами, оскільки, як свідчить зарубіжний досвід, про-

цес становлення аналогічних систем зовнішнього оцінювання займає щонайменш 5 років. Крім того, у розвинених країнах на систему тестування працює ціла індустрія.

*Чи відомо Вам, що ...? У США одна з найбільш відомих компаній, що займаються розробкою тестів і безпосередньо проведенням тестування, — ETS, яку справедливо називають другим ЦРУ — виглядає як «невеличка держава»: ізольована величезна територія з робочими корпусами і будинками для численних «громадян», де існують внутрішні закони та порядки [9].*

Однак можна констатувати, що останніми роками в Україні відбулись значні зрушення щодо впровадження тестових технологій у навчальний процес. Це не тільки наближає Україну до світових стандартів, а й ставить перед нею нагальні завдання науково-методичного забезпечення цього процесу і залучення до нього широкого загалу викладачів та студентів [10].

---

## **7.2. ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУ, ЙОГО СТРУКТУРА Й ВИДИ**

---

### ***Які існують переваги та недоліки тестового контролю***

Сьогодні роль тестового контролю у навчанні зростає. Зокрема, впровадження модульно-рейтингової системи у навчальний процес вищих закладів освіти вимагає застосування тестового контролю для оцінки знань студентів. У чому ж особливості тестового контролю? Як свідчить аналіз відповідної літератури, тестовий контроль має безліч переваг. Однак всіх їх можна звести до двох основних: висока **технологічність** проведення контролю та **об'єктивність** його результатів.

**Технологічність** тестового контролю забезпечується такими його особливостями, як простота, формалізованість процедури визначення оцінки, чіткість та однозначність формулювання умов тестових завдань, можливість охопити великий обсяг матеріалу за обмежену кількість часу, можливість багаторазового по-

вторення умов перевірки, орієнтація на сучасні освітні технології, універсальність, багатофункціональність (контроль, діагностика, корекція навчального процесу) тощо.

**Об'єктивність** цього методу контролю знаходить своє відображення у незалежності його результатів від стосунків викладача і студента, у кількісних критеріях оцінки, в рівних вимогах до знань та умінь студентів шляхом використання завдань однакової складності, у забезпеченні постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем тощо.

Отже, основною перевагою тестового контролю у наших умовах є можливість перевірки великої кількості студентських робіт за обмежений час за розробленими критеріями і задалегідь підготовленими бланками.

Однак тести мають і безліч суттєвих недоліків, які можна поділити на три групи: 1) змістові (ймовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадка про неї); 2) психологічні (стандартизація мислення без урахування індивідуальних особливостей особистості; відсутність умов для розвитку мовлення); 3) організаційно-методичні (велика затрата часу на складання необхідного «банку» тестів, їх варіантів, трудомісткість процесу; необхідність високої кваліфікації вчителів та експертів, що розробляють тестові завдання) [5, с. 185].

Отже, постає запитання — як мінімізувати недоліки тестового контролю та оптимізувати його переваги? Однак перш ніж відповісти на це запитання, потрібно визначити деякі базові тестологічні терміни та поняття.

### **Як можна визначити поняття «тест» та «дидактичний тест»**

Використання тестування як методу вимірювання у різних сферах призвело до появи та використання великої кількості різноманітних тестів, тому дати універсальне визначення для всіх цих видів навряд чи можливо. Традиційно **тест** (у перекладі з англ. «проба», «випробування», «перевірка») — це стандартизований метод діагностики рівня й структури підготовленості. Усі випробувані відповідають на ті самі питання, одночасно, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей [1, с. 4]. Відповідно **педагогічний тест** — це система завдань, які побудовані за принципом зростаючих труднощів, спеціальної форми, що дозволяє якісно й ефективно виміряти рівень і оцінити

структуру підготовленості учнів [1, с. 7]. Можна також сказати, що **тест** — це система завдань, що утворюють найкращу методичну цілісність.

### ***Які навчальні досягнення дозволяє перевірити дидактичний тест***

За допомогою тестування найчастіше перевіряються знання, уміння, навички й уявлення тих, хто навчається.

Правильно складений дидактичний тест дає можливість перевірити як **рівень**, так і **структуру** знань. **Рівень знань** (критеріальний рівень) визначається кількістю правильних відповідей: чим більше правильних відповідей у даного випробовуваного, тим вище його індивідуальний тестовий бал. **Структура знань** оцінюється на основі послідовності правильних (будемо позначати їх «1») і неправильних відповідей (будемо позначати їх «0») на завдання, побудованих за принципом зростаючих труднощів. Форма подання структури — профіль знань випробовуваного (послідовність одиниць і нулів, одержаних студентом).

*Чи знаєте Ви, що ...? В історії науки й мистецтв відомо чимало випадків, коли критеріальний рівень вимог до знань (або майстерності) заважав суспільному визнанню певних талантів. Так, майбутній лауреат Нобелівської премії Альберт Ейнштейн улітку 1895 року не міг здати екзамену в Цюрихський політехнікум, а всесвітньо відомий піаніст С. Ріхтер двічі відраховувався з консерваторії за загальну неуспішність [1, с. 9].*

Учені відмічають, що рівень знань залежить від особистих зусиль студента, тоді як структура — від правильної організації навчального процесу, від рівня кваліфікації, майстерності викладача й від об'єктивності контролю.

Одна з важливих вимог при тестуванні — наявність заздалегідь розроблених правил виставляння балів. У загальному випадку застосування тестів за правильну відповідь у кожному завданні прийнято давати 1 бал, за неправильну відповідь — 0 балів. Сума всіх балів дає число правильних відповідей. Це число асоціюється з рівнем його знань і з поняттям «тестовий бал випробовуваного» [1, с. 53].

## **Із яких частин складаються дидактичні тести**

Тести зазвичай складаються з двох частин: **інформаційної** та **операційної**. **Інформаційна** частина має включати чітко і просто сформульовану інструкцію. Бажано, щоб інструкція починалася із дієслова та супроводжувалася прикладом виконання. **Операційна** частина тесту складається з певної кількості тестових завдань.

У цьому контексті виникає необхідність розмежування понять «**дидактичний тест**» і «**тестове завдання**». Визначення поняття педагогічного тесту ми вже давали вище, а під **завданням у тестовій формі** розуміють одиницю контрольного матеріалу, яка варіюється за елементами змісту й за рівнем складності та сформульована у вигляді речення у стверджувальній формі з невідомим компонентом. Підстановка правильної відповіді замість невідомого компонента перетворює завдання в дійсне висловлення, а підстановка неправильної відповіді приводить до утворення помилкових висловлень [1, с. 51].

До завдань у тестовій формі пред'являються такі вимоги:

- правильність змісту й форми;
- логічна форма висловлення;
- стислість;
- наявність певного місця для відповідей;
- правильність розташування елементів завдання;
- однаковість правил оцінки відповідей;
- однаковість інструкцій для всіх випробовуваних;
- адекватність інструкцій формі й змісту завдань [1, с. 27].

## **Які існують класифікації дидактичних тестів**

У тестології (теорії і практиці тестування) виділяються різні **види тестів**. Як правило, їх класифікують за цільовими, функціональними, смисловими та формальними ознаками. Наочно відобразимо це за допомогою табл. 7.1.

*Таблиця 7.1*

**КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕСТІВ**

Критерій	Назва
<b>1. За цільовими, функціональними та смисловими ознаками</b>	
Ціль (мета застосування)	Констатувальний, діагностувальний, прогностичний (прогнозуючий)

Закінчення табл. 7.1

Критерій	Назва	
Вид контролю	Стартовий (вхідний), поточний (проміжний), рубіжний (семестровий), підсумковий, заключний (вихідний)	
Статус впровадження	Загальнонаціональні тести, тести відомчі (міністерські), тести рівня навчального закладу, тести кафедральні, тести особисті (неформальні)	
Статус (рівень уніфікованості)	Стандартизовані, нестандартизовані	
<b>2. За формальними ознаками</b>		
Способи оформлення відповідей (види тестових завдань)	Із тестовими завданнями закритої форми	Із тестовими завданнями відкритої форми
	На вибір, на відповідність (дихотомічні та множинні), на послідовність	Вимагають короткої відповіді, на доповнення, вимагають розгорнутої відповіді (структуровані та неструктуровані)
Співвідношення із нормами (критеріями)	Тести, зорієнтовані на норму; на групу; на критерій	
Однорідність тестових завдань	Із однорідними, неоднорідними завданнями	
Гомогенність завдань	Із завданнями на швидкість, на складність	
Форма тестування	Тести для групового тестування, тести для індивідуального тестування	
Застосування технічних засобів	Безмашинні тести (бланкові з ручною обробкою результатів); бланкові тести з комп'ютерною обробкою результатів; комп'ютерні тести	
Форма оцінки відповідей	Одноканальна (правильна відповідь плюс один бал, неправильна — нуль), двоканальна-ліберальна (всі відповіді правильні — один бал, деякі відповіді правильні — пів бала, всі неправильні — нуль балів), триканальна (правильна відповідь плюс один бал, «не знаю» — 0, неправильна — мінус один бал) тощо	

В. С. Аванесов виокремлює два види педагогічних тестів: традиційні та нетрадиційні, які, в свою чергу, поділяються на підвиди (рис. 7.1)

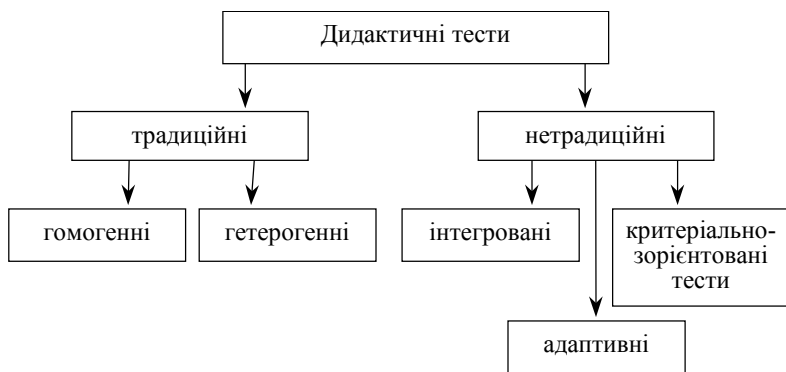


Рис. 7.1. Види дидактичних тестів

Наприклад, *адаптивне тестування*, про яке піде мова далі, це такий контроль, який дозволяє регулювати важкість та кількість завдань, що пропонуються кожному студентові залежно від його відповіді на поточне завдання: якщо він відповідає правильно — наступне завдання буде складнішим, а якщо не правильно — легшим.

*Чи знаєте Ви, що ...?*

Відомі й інші варіанти тестового контролю знань студентів:

1) короточасне подання варіантів відповідей.

Студентові пропонують запитання. Він має подумки підготувати відповідь. Після того, як він готовий до відповіді, йому на обмежений час показують варіанти відповідей, з яких він має вибрати один. У даному разі студент не стільки вибирає, скільки порівнює свою готову відповідь із запропонованими. Такий принцип деякою мірою зменшує можливість вгадування і несвідомого вибору випадкової відповіді. При цьому доцільно обмежити час експонування варіантів відповідей, які пропонуються на вибір;

2) послідовне надання варіантів відповідей.

Студентові пропонується запитання, на яке він подумки готує відповідь. Потім за його проханням йому показують перший варіант відповіді. Якщо цей варіант співпадає з його рі-

шенням, то він фіксує свою відповідь під номером 1, якщо він вважає його неправильним, то через деякий час йому надається інший варіант відповіді;

3) вибір відповідей: пропонуються самі відповіді, а потім їх обґрунтування;

4) парне питання: правильний результат отримується тільки при двох правильних відповідях;

5) матрична система: питання і відповіді подаються у вигляді матриці;

6) конструктивно-вибірковий метод: відповідь формується шляхом синтезу із запропонованих на вибір його частин;

7) мотивовані варіанти відповідей: кожен варіант відповіді доповнюється обґрунтуванням.

---

### **7.3. ФОРМИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ**

---

#### ***Яка існує традиційна класифікація форм тестових завдань***

У кожному тестовому завданні необхідно розрізнити зміст і форму. Зміст — це відображення фрагмента навчальної дисципліни у тестовій формі. Форма — це спосіб зв'язку, упорядкування елементів завдання. Оптимальне відображення змісту навчального матеріалу в тестових завданнях необхідного рівня труднощів припускають можливість вибору підходящої форми. Зміст тесту виражається в одній з 4-х основних форм завдань. Це: 1) завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей із числа запропонованих; 2) завдання з відкритою формою, де відповідь випробуваний записує сам у відведеному для цього місці; 3) завдання на встановлення відповідності й 4) завдання на встановлення правильної послідовності дій.

Отже, за формою тестового завдання тести можуть бути класифіковані наступним чином (табл. 1): тести з закритими завданнями, тести з відкритими завданнями. До закритих форм тестових завдань належать завдання на вибір (дихотомічні, множинні з невказаною кількістю відповідей та множинні з вказаною кількістю відповідей), на відповідність та на правильну послідовність. Серед закритих форм тестових завдань виділяють такі, що вимагають короткої відповіді, розгорнутої відповіді (структуро-

вані та неструктуровані) та на доповнення. Цю класифікацію можна уточнити. Наприклад, у завданнях на вибір студенти можуть обирати не тільки правильну чи неправильну, а й *найбільш* правильну відповідь.

### **Приклад завдання на найбільш правильну відповідь**

*Інструкція:* Обведіть номер найбільш правильної відповіді.

До основних видів діяльності учня відносяться:

1. спілкування, гра, учіння, праця;
2. праця, учіння;
3. сприймання, праця, учіння, спілкування;
4. гра, учіння, праця.

Завдання на *доповнення* можна поділити на дві групи: з обмеженнями та з вільно побудованими відповідями. Завдання з обмеженнями рекомендується використовувати у вигляді *фасетів* (слово у фігурних дужках може змінюватись):

### **Приклад фасета**

Роман {Прапороносці} написав \_  
{...}  
{...}

Відповіді: 1\_та\_, 2\_та\_, 3\_та\_.

### **Які рекомендації бажано враховувати при створенні тестових завдань**

При створенні завдань на відповідність бажано враховувати такі рекомендації:

- 1) завдання формулюється так, щоб увесь зміст можна було відобразити у вигляді двох множин з відповідними назвами;
- 2) елементи стовпчика, що задає дані, розташовуються зліва, а елементи для вибору — справа;
- 3) бажано, щоб кожний стовпчик мав певну назву, яка узагальнює його елементи;
- 4) кількість елементів правої множини має бути приблизно вдвічі більша за кількість елементів лівого стовпчика;
- 5) потрібна додаткова інструкція до завдання, в якій необхідно повідомляти студенту про те, чи використовується кожен елемент правого стовпчика тільки один раз чи більш одного разу;
- 6) всі завдання необхідно розташовувати на одній сторінці, не допускаючи переносу окремих елементів.

## **Як співвідносяться форми тестових завдань з рівнями засвоєння матеріалу та типами формулювань**

Як вважають вчені, при використанні різних форм тестових завдань необхідно враховувати рівні засвоєння матеріалу (табл. 7.2.)

*Таблиця 7.2*

**РІВНІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛУ І ФОРМИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ**

Рівні засвоєння навчального матеріалу	Форми завдань		
	закриті на вибір, на відповідність	відкриті на доповнення з обмеженням відповіді	відкриті на доповнення з вільною відповіддю
Перевірка знання фактологічного матеріалу	+	+	+ але важко оцінити
Репродуктивний рівень: перевірка вмінь, використання знань за зразком	+	+ але можна перевірити обмежений обсяг знань	+
Продуктивний рівень: використання знань, вмінь та навичок у незнайомій ситуації	-	-	+
Творчий рівень: можливість оригінальної відповіді	-	+	+

Наведена таблиця спирається на традиційну класифікацію форм тестових завдань. Однак необхідно враховувати новий сучасний підхід до створення тестових завдань, який передбачає існування наступних форматів: *A* — з однією найкращою відповіддю, *X* — множинного вибору: правильно-неправильно, *N* — з кількома найкращими відповідями, *R* — розширеного вибору, *B* — логічні пари, *D* — комплексні завдання з категорії логічних пар, *K* — вибір правильної комбінації варіантів відповідей, *C* — схожі на завдання формату *B*, *E* — множинні: правильні чи неправильні відповіді, *P* — кількісне порівняння, *I* — подібні до формату *H* [3].

При створенні адекватних з точки зору мети перевірки завдань великого значення набуває правильне формулювання інструкцій, оскільки у тестових завданнях не повинно бути двозначності, вони мають бути гранично ясно сформульовані

Співвідношення форми тестових завдань з типами формулювань можна побачити у табл. 7.3.

Таблиця 7.3

**ФОРМИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ТА ТИПИ ФОРМУЛЮВАНЬ**

Форми тестових завдань	Приклади формулювання інструкцій та правильних відповідей	Приклади тестових завдань
<b>Дихотомічні</b> (слід обрати одну правильну відповідь з двох)	а) правильно а) так б) неправильно б) ні  а) істинне а) має б) брехливе б) не має <sup>1</sup>	Фрустрація — це стан сильного невдоволення <b>1) правильно</b> 2) неправильно
<b>Множинні 1</b> (слід обрати одну правильну відповідь з кількох варіантів)	Тільки одне слово з наведених достатньо точно відповідає поняттю... Яке? ... називається Автором... є Про яке поняття йде мова у визначенні...? При ... підході поняття визначається як ... Основним методом ... вважають ... ... переважає у	Фрустрація — це: 1) психічний процес <b>2) психічний стан</b> 3) психічна властивість 4) риса особистості 5) психічне утворення  Стан емоційного розладу, зв'язаний з появою несподіваних, непередбачених труднощів на шляху до мети називається: 1) афектом <b>2) фрустрацією</b> 3) амнезією 4) агресією 5) настроєм
<b>Множинні n</b> (слід обрати кілька правильних відповідей, їх кількість може бути зазначеною чи ні)	Оберіть ознаки... Що є характеристиками ... ? Властивості ... Виберіть із ... два ... Основними критеріями ... є ...	Поведінкова реакція на фрустрацію може виступати у формі: <b>1) апатії</b> <b>2) агресії</b> 5) регресії 6) амнезії 7) депривації

<sup>1</sup> Однак деякі дослідники пропонують надавати перевагу змістовним відповідям.

Форми тестових завдань	Приклади формулювання інструкцій та правильних відповідей	Приклади тестових завдань	
<p><b>На відповідність</b> (слід встановити відповідність між елементами лівого і правого стовпчиків):</p>	<p>Встановіть відповідність між елементами лівого і правого стовпчиків Встановіть приналежність кожного вченого до певного підходу Зіставте особливості вищої нервової діяльності та типи темпераменту Якому автору належать твори...? Встановіть правильну послідовність етапів (зліва — етапи, справа — номери)</p>	<p>1. <b>Фізіологічні ознаки стомлення</b></p> <p>2. Психологічні ознаки стомлення</p>	<p>1. Поява почуття власного слабосилля 2. <b>Розбалансування функціональних систем організму</b> 3. Виникнення розладів уваги 4. <b>Виснаження внутрішніх ресурсів організму</b></p>
<p><b>Розгорнута відповідь — відкриті</b> (вільний виклад відповіді на запитання, може бути обмежений кількісно — не більше 50 речень).</p>	<p>Сформулюйте свою позицію, надавши обґрунтування її правильності</p> <p>Є така думка... Чому вона виникла? Наскільки актуальна зараз? Обґрунтуйте свою думку.</p> <p>Чому ... ? Які причини? Надайте розгорнуту відповідь Що було б, якби...? Відомо, що ... Але... Як це можна пояснити? Висловіть своє ставлення до...</p>	<p>Г. Сельє назвав стрес «ароматом та смаком життя». Як Ви думаєте, чому? Поясніть свою думку</p> <p>Висловіть своє ставлення до проблемно-зорієнтованих та емоційно-зорієнтованих технік. Чи використовуєте ви їх у реальному житті?</p>	

Отже, знання основ тестології допоможе розробникам тестових завдань використовувати адекватні з точки зору поставленої мети перевірки форми тестових завдань, які б відповідали вимо-

гам до їх складання, потрібному рівню засвоєння матеріалу та зводило б до мінімуму можливість вгадування правильної відповіді.

---

## **7.4. СПІВВІДНОШЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ**

---

### ***Як співвідносяться зміст тесту і цілепокладання у контролі навчання***

Зміст тесту формується шляхом відображення навчального матеріалу в системі тестових завдань. Для забезпечення високої конструктивної і змістової валідності результатів педагогічних вимірів необхідно використати певну методику, що включає питання цілепокладання, планування й оцінки якості змісту тесту.

У змісті тесту намагаються відобразити те головне, що повинні засвоїти студенти, оскільки всі результати навчання перевірити неможливо. Для цього насамперед необхідно структурувати цілі навчання й побудувати їх певну ієрархію. Таксономія цілей, використовувана при розробці тесту, має бути предметно-зорієнтованою, оскільки кожна дисципліна має свої пріоритети. При побудові таксономії іноді обмежуються простим перерахуванням цілей навчання.

### ***Які існують системи-ієрархії цілей навчання (таксономії навчальних цілей)***

На сьогодні найвідомішою є *таксономія цілей Б. С. Блума*. Дана таксономія дуже технологічна і на думку багатьох розробників педагогічних тестів цілком прийнятна для цілей тестування. Зокрема у своїй класифікації Б.С. Блум вирізняє:

- знання назв, імен, фактів;
- знання визначень і розуміння їхнього змісту;
- порівняльні, зіставні знання;
- класифікаційні знання;
- знання протилежностей, протиріч, синонімічних й антонімічних об'єктів;
- асоціативні знання;
- причиново-наслідкові знання;

- алгоритмічні й процедурні знання;
- оцінні знання й т.д.

У 90-і рр. ХХ в. таксономія Б. С. Блума зазнавала значної критики через неповне відображення сучасних досягнень у галузі психології навчання й відсутність зв'язку із класифікацією видів пізнавальної діяльності учнів. До її недоліків зарубіжні дослідники віднесли надмірну спрощеність, яка не дозволяє використати сучасні теорії процесу навчання; надмірну увагу до оцінки результатів навчання, а не до його процесу; відсутність залежності між окремими складовими моделі. У нашій країні таксономія Б. С. Блума також неодноразово критикувалася в основному через те, що в ній змішані конкретні результати навчання (знання, розуміння й т.д.) з операціями, що виступають необхідною умовою їхнього досягнення (аналіз, синтез, оцінка), що неприпустимо з точки зору методології.

Нова концептуальна модель цілей навчання, запропонована К. Бігсом і Д. Коллісом, одержала назву *СОЛО-таксономія*. У ній детально класифіковані категорії пізнавальної діяльності, що дозволяє планувати різні її рівні в концептуальній моделі змісту тесту. Спектр рівнів пізнавальної діяльності, представлений у СОЛО-таксономії, досить широкий: від відтворення фактів і найпростіших алгоритмів до різноманітних інтелектуальних і практичних умінь, що базуються на теорії Ж. П'яже про етапи розвитку пізнавальної діяльності. Дана таксономія має ієрархічну структуру, тому її зручно використати як для розробки інструментарію, так і при інтерпретації результатів педагогічних вимірів.

### **Як здійснити опис навчальних досягнень за рівнями**

В основу планування змісту тестів може бути покладений *рівневий системний підхід до опису досягнень учнів*, розроблений ученими вітчизняної педагогічної школи, який дозволяє згрупувати результати навчання залежно від рівнів навчальної діяльності. Перший рівень пов'язаний з безпосереднім відтворенням по пам'яті змісту вивченого матеріалу і його упізнаванням. Другий рівень припускає розуміння й застосування знань у знайомій ситуації за зразком, а також виконання дій із чітко визначеними правилами. Третій рівень включає використання знань у зміненій або незнайомій ситуації (І. Я. Лернер, В. П. Беспалько та ін.). Ви-

користання рівневого підходу буде ефективнішим, якщо зв'язати рівні засвоєння навчального матеріалу з характеристиками зовнішньої діяльності учня, визначивши вимоги до її прояву (табл. 7.4.).

### ***У чому особливості цілепокладання на етапі планування змісту тесту***

На відміну від змісту традиційних засобів контролю, який формується в основному інтуїтивно на підставі практичного досвіду викладачів, відбір змісту тесту має бути чітко цілеспрямованим. При цьому доцільно формувати тестові завдання відповідно до бажаних рівнів засвоєння навчального матеріалу та вимог до навчальних досягнень студентів, виражених у поняттях та термінах зовнішньої діяльності (табл. 7.4).

*Таблиця 7.4*

#### **ВИМОГИ ДО ЗОВНІШНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Рівень засвоєння навчального матеріалу	Вимоги до навчальних досягнень студентів (рівня підготовки студентів) в узагальнених поняттях і термінах	Формулювання вимог у поняттях і термінах зовнішньої діяльності
Відтворення знань	Знати термінологію, специфічні факти (дати, події, імена людей і т. ін.), категорії, критерії, методи, закони, теорії і т. ін.	Давати визначення, називати, формулювати, описувати, встановлювати відповідність (між терміном і визначенням); показувати (знаходити); розпізнавати (знаходити); переказувати; наводити (особливості); вибирати тощо
Розуміння і застосування знань у знайомій ситуації	Розуміти факти, закони, принципи, критерії, теорії; розуміти прочитаний текст; застосовувати знання для пояснення, порівняння, для вирішення якісних і кількісних задач; правильно використовувати методи, алгоритми, процедури; будувати графіки, діаграми, таблиці та ін.	Пояснювати, зіставляти, характеризувати (надавати характеристики); порівнювати, встановлювати (відмінність, залежність, причини); розраховувати (визначати за формулами, або алгоритмом); розв'язувати; складати щось за готовою схемою; виконувати згідно з правилами; демонструвати; змінювати; продовжувати/закінчувати (речення); вставляти пропущені слова (букви) тощо

Закінчення табл. 7.4

Рівень засвоєння навчального матеріалу	Вимоги до навчальних досягнень студентів (рівня підготовки студентів) в узагальнених поняттях і термінах	Формулювання вимог у поняттях і термінах зовнішньої діяльності
Застосовувати знання у змінній або незнайомій ситуації	Інтегрувати знання з різних розділів для вирішення різних проблем, аналізувати. Узагальнювати, конструювати, планувати діяльність, експеримент	Складати усну або письмову відповідь на проблемне питання, писати твір, проводити дослідження, формулювати гіпотезу (висновки) або обґрунтовувати свою думку або думку автора, передбачати наслідки, відрізнити факти від позицій (суджень), факти від гіпотез, висновки від положень; аналізувати інформацію; знаходити помилку; висловлювати свою думку, судження про відповідність висновків і фактів; давати відгук або рецензію; висловлювати судження про значення (роль) ідей, про точність (вимірів); висловлювати судження про якість (точність, ефективність, економічність) здійсненої роботи, про обраний спосіб рішення (розв'язання) або використовуваних методах; будувати модель (змінювати модель); реконструювати, складати план експерименту, оповідання (розповіді), розв'язання (вирішення); змінювати план тощо

При плануванні змісту контролю в методичній літературі розглядають систему досліджуваних об'єктів, види навчальної діяльності й характеристики якості засвоєння навчального матеріалу. Опис об'єктів вивчення зазвичай дається з урахуванням глибини їхнього висвітлення викладачем і запланованим рівнем засвоєння учнями. До найважливіших елементів системи наукових знань відносяться поняття й факти, закони, теорії, ідеї, знання про способи діяльності, методологічні й оцінні знання й ін.

В основу класифікації й систематизації видів навчальної діяльності можна покласти структуровані вміння. До них відносяться:

— спеціальні вміння, що формуються в процесі вивчення окремих навчальних предметів;

— загальні вміння організації раціональної навчальної праці, що включають уміння користуватися різними джерелами знань для вирішення пізнавальних задач, планувати й організувати свою навчальну діяльність, контролювати й коригувати результати навчальної діяльності, а також управляти нею в процесі навчання;

— інтелектуальні вміння, що виступають ядром навчальної діяльності й об'єднують усі навчальні предмети.

Характеристики якості засвоєння навчального матеріалу можна розглядати на різних рівнях. Перший рівень — планування навчання, коли певні уявлення про заплановану якість підготовки закладаються в освітні програми з кожного предмета. Другий рівень зазвичай асоціюється з етапом реалізації освітніх програм у навчальному процесі, а третій рівень пов'язаний з оцінкою якості результатів навчального процесу.

### ***Що має слугувати свідченням якості навчання***

Узагальнення результатів низки вітчизняних науково-методичних робіт дозволяє говорити про відмінності в підходах при тлумаченні якості результатів навчального процесу. У одних випадках категорію якості ототожнюють із повнотою знань та їхньою глибиною. У інших випадках під якістю знань розуміють ступінь їхньої узагальненості або системності, конкретності й усвідомленості. Іноді пріоритет віддають логічності викладу матеріалу, раціональності способів і прийомів виконання навчальних завдань. У практиці навчання найчастіше зустрічається спрощена ситуація, коли знання навчаного вважають якісними, якщо він виконує завдання підвищеної складності з переліку тих, що пропонуються при контролі студентів.

Можливість оцінки якості підготовки як результату навчання в 60—80-і рр. ХХ ст. у вітчизняній науковій школі піддавалася сумніву. На думку критиків, уявлення про якість підготовки має асоціюватися із внутрішнім станом того, якого навчають, у той час як результати навчання проявляються у зовнішніх, спостережуваних ознаках і результатах навчального процесу. Подібні критичні судження легко спростовується в наші дні завдяки досягненням теорії педагогічних вимірів і сучасної теорії тестів IRT.

Ідея переходу від зовнішнього до внутрішнього, ідея інтеріоризації, — ядро теорії педагогічних вимірів. За спостережуваними результатами тесту з тим або іншим ступенем точності нама-

гаються зробити висновок про внутрішні стійкі характеристики — латентні параметри підготовленості учнів. При контролі здійснюється зворотний хід, оскільки на практиці саме безліч цих параметрів контрольованих у процесі взаємодії з множиною завдань породжує спостережувані результати виконання тесту. Використання математичних моделей виміру теорії IRT, що поєднує обидві множини й встановлює між ними функціональний зв'язок, дозволяє вирішити проблему оцінки якості підготовки контрольованих і перейти до оцінок параметрів учнів шляхом спеціальної обробки результатів педагогічних вимірів.

### **Як здійснити операціонування (операціоналізацію) й конкретизацію запланованих результатів навчання**

Коректне планування змісту тесту ускладнюється зайвою спільністю, розпливчастістю, різноманіттям і невизначеністю формулювань освітніх цілей. Тому для створення тестів необхідна попередня конкретизація й операціонування запланованих результатів навчання. Процес операціонування характеризується рядом етапів, які схематично зображені на рис. 7.2.

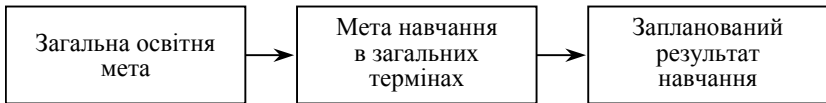


Рис. 7.2. Етапи операціонування результатів навчання

Процес операціонування полягає в наданні форми подання цілей навчання тих характеристик, які дозволяють однозначно відобразити їх у змісті тестів. Ідея зопераціонування дуже близька положенням М. В. Кларіна й зарубіжних авторів Т. Кубисзіна й Г. Борича, які використовують інший, досить вдалий термін «конкретизація». Конкретизація, на думку М. В. Кларіна, має починатися з опису впливу навчання на студента, прояснення характеру впливу й деталізації його результатів. Тому процес конкретизації вимагає характеристики освітніх умов, виявлення внутрішніх параметрів студентів, їхньої здатності до засвоєння нового навчального матеріалу й опису результатів освітнього процесу. Підвищенню конкретизації опису результатів навчальної діяльності, на думку М. В. Кларіна, сприяє використання дієслів, які безпосередньо характеризують дії учня.

Для конкретизації навчальних цілей М. В. Кларін пропонує застосовувати такі дієслова: «аналізувати», «обчислювати», «висловлювати», «демонструвати», «знати», «інтерпретувати», «використати», «оцінювати», «розуміти», «перетворювати», «застосовувати», «створювати» тощо.

Для конкретизації цілей творчого типу — «варіювати», «видозмінювати», «модифікувати», «перегрупувати», «перебудувати», «передбачати», «поставити питання», «синтезувати», «систематизувати» тощо.

Для позначення цілей щодо розвитку усного й письмового мовлення — «виокремити», «виразити в словесній формі», «записати», «позначити», «підкреслити» (тобто виділити), «продекламувати», «вимовити», «прочитати», «поділити на складові частини», «розповісти» тощо.

Після виконання всіх етапів заплановані результати навчання представляються у вигляді сукупності контрольних завдань тесту. На цій стадії операционування дозволяє структурувати, розчленовувати, а іноді, навпаки, укрупнювати, уточнювати й деталізувати зміст дисципліни для його відображення в змісті тесту. Саме цей етап забезпечує перехід від теоретичного рівня аналізу цілей навчання до емпіричного й дозволяє концептуально правильно підійти до визначення емпіричних індикаторів — завдань тесту.

---

## **7.5. ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ТЕСТІВ**

---

### ***З чого починати створення тесту***

Відомий розробник теорії тестів А. Анастасі зазначає, що укладач тесту, який починає з написання завдання, скоріше за все створить вузькоспрямований тест. Без попереднього плану деякі теми предмету, що вивчається, можуть зайняти занадто багато місця, тоді як інші залишаться неохопленими. Отже, починати треба з навчальних цілей — що студенти мають знати та вміти. Треба визначити, що саме ми будемо перевіряти. Це дозволить нам розробити зміст тесту. Отже, необхідно вирішити питання про те, які результати студентів необхідно оцінити за допомогою тесту, на основі яких ключових напрямів у змісті дисципліни можна оцінити отримані студентами знання. Це можна зробити за допомогою операціоналізації (конкретизації) навчальних цілей.

Для діагностичної постановки цілей, що характеризуються точністю, визначеністю, вимірюваністю, актуальною є класифікація цілей за структурою освітньої підготовки, яка визначає безпосередній рівень конструювання цілей тесту викладачем. Зокрема, означена класифікація включає такі ієрархічні рівні:

- глобальні — загальнодержавні цілі освіти;
- етапні — цілі етапів і профілів освітньої підготовки, конкретних навчальних закладів;
- оперативні — безпосередньо навчальні цілі, тобто цілі навчальних курсів, дисциплін, предметів, розділів, тем, занять.

При конструюванні тестів цілепокладання здійснюється викладачами на оперативному рівні, водночас навчальні цілі потребують конкретизації, що передбачає визначення таких їх рівнів:

1. Загальні — опис основних передбачуваних навчальних результатів на визначеному етапі навчання й освітньої підготовки (загальна навчальна ціль дисципліни, теми, заняття).

2. Орієнтовні — перелік усіх можливих результатів навчальної діяльності (умінь), що досягаються в процесі навчання, які можна розбити на типи (зокрема, застосовуючи певну таксономію навчальних цілей) або розташувати в послідовності, що наближує до досягнення загальної мети.

3. Конкретні — докладний опис результатів навчальної діяльності, засобів і способів її досягнення, контролю і необхідних норм. Переведення всіх орієнтовних навчальних цілей у конкретизовані не завжди доцільне [2].

При проектуванні навчальних цілей ієрархію їх можна схематично подати як «дерево цілей», де верхівкою є загальна ціль, яка далі розгалужується на орієнтовні, а ті, відповідно, на конкретні цілі.

Розробнику тесту необхідно обрати таксономію (класифікацію) цілей для їх конкретизації, наприклад, класифікацію цілей на основі рівневого системного підходу до опису досягнень тих, хто навчається (І. Я. Лернер, В. П. Безпалько та ін.), яку розглянуто у п. 7.4 цього посібника. Такий підхід дозволяє згрупувати результати навчання залежно від рівнів навчальної діяльності.

Орієнтація на зовнішні сторони діяльності тих, хто навчається, при визначенні результатів навчання має декілька позитивних моментів. Зокрема, значно підвищується технологічність опису цілей, що дозволяє коректно переходити до діагностування ступеня їх досягнення.

Загальна методика підготовки тестів за В. М. Матвієнко, П. П. Тонкоглас включає такі основні кроки.

1. Визначення змісту тесту у вигляді переліку вмій (результатів навчання, що перевіряються).
2. Створення системи тестових завдань, що дозволяє перевірити та оцінити наявність умінь.
3. Комплектування тестів для конкретних видів перевірки відповідно до їх дидактичної мети та часу, передбаченого на їх проведення.
4. Експертна та досвідна перевірка якості складених тестів та їх наступне доопрацювання.

### **Як визначити зміст дидактичного тесту та зробити його специфікацію**

При вивченні будь-якої навчальної дисципліни є дуже важливі теми, без знання яких неможливе засвоєння більш складного матеріалу у процесі навчання, або які знадобляться при роботі за спеціальністю. Важливість певних розділів курсу можна врахувати, якщо збільшити частку питань за цими розділами у загальній кількості питань. Проте найважливіші розділи не завжди містять більшість всього матеріалу. Отже, необхідно проаналізувати зміст завдань з позиції рівної представленості у тесті різних навчальних тем, понять тощо. Тест не має бути перевантажений другорядними термінами, неіснуючими деталями з акцентом на механічну пам'ять. Завдання тесту мають бути сформульовані чітко, коротко і однозначно, щоб усі студенти розуміли зміст того, про що їх запитують. Важливо відстежити, щоб жодне завдання тесту не могло бути підказкою для відповіді на інше.

Вирішити усі ці завдання допомагає створення специфікації тесту.

**Специфікація тесту** — це фіксація структури, змісту перевірки, і відсоткового співвідношення завдань у тесті, що може бути представлена у розгорнутій чи короткій формі.

Специфікація у розгорнутій формі включає:

- мету створення тесту, обґрунтування вибору підходу до його створення, опис можливих галузей застосування тесту;
- перелік нормативних документів (базисних програм, вимог до рівня підготовки тих, хто навчається тощо), що застосовуються при плануванні змісту тесту;
- опис загальної структури тесту, що включає перелік субтестів (якщо вони є) з зазначенням підходів до їх розробки;
- кількість завдань різної форми із зазначенням кількості відповідей до закритих завдань, загальна кількість завдань у тесті;

- кількість паралельних варіантів тесту чи посилання на кластер, яке містить кількість і номери завдань кластера;
- вага кожного завдання, рекомендована автором тесту;
- рекомендований час виконання тесту, у тому числі на кожний субтест, середній час виконання завдання з урахуванням специфіки форми;
- співвідношення завдань за різними розділами та видами навчальної діяльності тих, хто навчається;
- рекомендації щодо контингенту студентів для апробації тесту;
- охоплення вимог стандартів (для атестаційних тестів);
- перелік вимог, що не увійшли до тесту (для атестаційних тестів);
- рекомендовану автором стратегію розташування завдань у тесті.

Один з найпоширеніших підходів до створення короткої специфікації ґрунтується на зіставленні системи знань та умінь з відсотковим розподілом завдань за різними розділами чи різними змістовими лініями дисципліни (табл. 7.5). До переліку знань та умінь включені:

- A — знання понять, визначень, термінів;
- B — знання законів та формул;
- C — вміння застосовувати закони і формули для рішення задач;
- D — вміння інтерпретувати результати за допомогою графіків і схем;
- E — вміння робити оцінні судження.

*Таблиця 7.5*

**КОРОТКА СПЕЦИФІКАЦІЯ ТЕСТУ**

Заплановані до перевірки знання та вміння	Змістовні розділи дисципліни				Загальне число за кожним пунктом
	1 (20 %)	2 (10 %)	3 (30 %)	4 (40 %)	
1. A (10 %)	1	1	2	2	6
2. B (20 %)	2	1	4	5	12
3. C (30 %)	4	2	5	7	18
4. D (30 %)	4	2	5	7	18
5. E (10 %)	1	0	2	3	6
Усього	12	6	18	24	60

Пропорції між складовими переліку знань та вмінь, що наведені у табл. 4, встановлені умовно, оскільки і сам перелік є гіпотетичним. Реальний перелік знань та вмінь з конкретної дисципліни складається при плануванні змісту тесту. У процесі специфікації необхідно встановити пропорції між його складовими, спираючись на навчальну програму і загальнонавчальні акценти, які роблять викладачі у навчальному процесі.

**Конструювання тесту** може відбуватися шляхом вибору з наявної бази різноманітних за форматом (або однакових — для поточного тестування) тестових завдань відповідно до таблиці специфікації. Проте, така база не завжди існує, тому кожний викладач може виступати розробником тестових завдань.

### **Як обрати доцільні форми тестових завдань**

Передусім, вибір форми тестових завдань визначається характером структурних компонентів умінь, що є об'єктом контролю. Якщо знов таки скористатися розглянутим у попередньому пункті переліком знань та умінь, то відповідно до кожної категорії можна встановити оптимальні форми тестових завдань (наприклад, до А — закриті тестові завдання, а до Е — відкриті тестові завдання).

Закриті завдання (з наданими відповідями) доцільно використовувати, якщо:

- наявний перелік відповідей визначає та обмежує коло об'єктів, які повинні аналізуватись при підготовці відповіді;
- студент безумовно знає назви об'єктів, складових частин або властивостей, що наведені в переліку можливих відповідей;
- наведені відповіді є природною складовою частиною змісту завдань, без наявності яких він не має сенсу.

*Посміхнемося...* Зустрічаються три студенти: ВНЗ, технікуму і військового училища та розповідають один іншому про екзамени.

— У нас, — говорить студент ВНЗ, — в екзаменаційних білетах питання: «У чому вимірюється сила струму?» і три варіанти відповіді: «у вольтах, в омах, в амперах». Треба обрати правильну.

— У нас, каже другий, — питання: «Чи не в амперах вимірюється сила струму?» і три варіанти відповіді: «так, ні, не знаю». Треба обрати правильну.

— А у нас, говорить третій, — питання «Сила струму вимірюється в амперах?» і три відповіді «так, слухаюся, так точно». От і страждай, обирай правильну.

При виборі форм тестових завдань варто враховувати їх переваги та недоліки.

Дихотомічні тестові завдання (на вибір однієї з двох можливих варіантів відповіді) — найбільш прості при їх складанні та автоматизації перевірки робіт студентів, проте їх недолік — легкість вгадування правильної відповіді.

Закриті тестові завдання з множинним вибором просто автоматизуються, порівняно прості для співставлення. Завдяки можливості включення трьох і більше варіантів відповіді значно зменшується імовірність вгадування правильної відповіді.

Закриті тестові завдання на відповідність мають ті самі переваги.

Відкриті тестові завдання на коротку однозначну відповідь (зокрема, тести-задачі) дають можливість при невеликій затраті часу викладача інтенсифікувати роботу студентів, водночас відповідь не дає викладачу уяви про помилки, допущені в процесі вирішення цих задач.

### **Якою має бути довжина тесту та як розрахувати час на його виконання**

Як правило, максимальне число тестових завдань у тесті не перевищує 60—80, оскільки час тестування обирають у межах 1,5—2 год., а на виконання одного завдання відводиться у середньому не більше 2 хв. На практиці найчастіше застосовують від 30 до 50 завдань для одного білета. Єдиної думки щодо оптимального часу відповіді на одне тестове завдання не існує. Варто враховувати такі міркування.

— «Загальний час виконання одного завдання — не більше однієї хвилини!» (В. М. Матвієнко, П. П. Тонкоглас).

— «Викладач, зроби сам та помнож час своєї відповіді на три, отримаємо тривалість тестування для студента» (В. А. Козаков).

Часові показники можуть змінюватися залежно від того, який статус надається тестуванню. Якщо мова йде про поточну перевірку, то і час, і кількість відповідей можуть бути суттєво зменшені. Якщо ж тесту надається статус екзамену, то і кількість питань, і час для відповідей мають бути збільшені.

Тестові завдання мають бути такими, щоб на них можна було відповісти максимально швидко. Отже, недоцільно включати до тесту завдання, на вирішення яких студенти змушені витратити багато часу.

### **Як правильно формулювати інструкцію та завдання тесту**

Тест будь-якого рівня засвоєння містить інструкцію, завдання і еталон. У інструкції для студентів необхідно повідомити про всі особливості, пов'язані з цілями, контролем та оцінюванням, особливостями композиції тесту, формою відповідей тощо. Якщо у певних випадках студент стимулюється додатковими балами чи штрафується за затримки відповідей або за несанкціоновану поведінку на кшталт «системного» відгадування, про це також треба попередити. Якщо тест гомогенний (з однаковими типами завдань) і студенти мають досвід тестування, можна вдатися до короткої інструкції.

*Наведемо приклад...* Коротка інструкція при тестуванні за допомогою бланків із закритими множинними тестовими завданнями з однією правильною відповіддю може бути такою: «ОБВЕДІТЬ НОМЕР (БУКВУ) ПРАВИЛЬНОЇ ВІДПОВІДІ»

У комп'ютерному варіанті за цих умов інструкція може мати такий вигляд:

**«ДЛЯ ВІДПОВІДІ НАЖМІТЬ КЛАВІШУ З НОМЕРОМ (БУКВОЮ) ПРАВИЛЬНОЇ ВІДПОВІДІ»**

Кожне тестове завдання повинне бути присвячено важливій темі. Наведемо загальні вимоги до тестових завдань.

- Належність до предметної сфери (предметна чистота) — зміст має бути добре впорядкований, систематизований за обсягом інформації, рівнем засвоєння, структурою знань.

- Стислість тестового завдання — зміст має бути обмеженим 7 + 2 порціями інформації (обсяг короткочасної пам'яті), формулювання змісту завдання повинно забезпечувати його засвоєння студентом після першого читання.

- Зрозумілість і чіткість — тестове завдання конструюється завжди у вигляді ствердження, на перше місце ставиться ядро визначення поняття в природній будові мови.

- Коректність — у змісті завдання не повинно бути суперечливих стверджень.

- Стислість за часом.

Також можна сформулювати загальні правила розробки завдань:

- Кожна форма потребує своєї інструкції.

- Вибір форми залежить від дисципліни і часу завдання.

- Використовується природна структура мови.

- Завдання повинно бути стислим, однозначним і належати до предметної галузі.

Щоб запобігти помилок при створенні тестових завдань, варто з'ясувати їхні типові дефекти, серед яких можна визначити такі.

*Дефекти, спричинені відсутністю досвіду в розробці тестів:*

- граматичні підказування — один або більше дистракторів (варіантів неправильних відповідей) граматично не відповідають умові завдання;

- логічні підказки — частина варіантів відповіді вичерпує всі можливі варіанти;

- абсолютні терміни — використання термінів «завжди» або «ніколи» у деяких варіантах відповіді;

- довга правильна відповідь — правильна відповідь найбільш довга, більш конкретна або більш повна, ніж інші варіанти відповіді;

- повторення слів — слово або фраза з умови завдання повторюється у правильному варіанті відповіді.

*Дефекти, що призводять до надмірного ускладнення завдань:*

- варіанти відповіді є довгими, складними або подвійними;

- цифрові дані виражені безсистемно;

- використання невизначених термінів у варіантах відповіді (наприклад, «рідко», «зазвичай»);

- стилістична неоднорідність варіантів відповіді;

- нелогічний порядок варіантів відповіді;

- використання фрази «Нічого з перерахованого вище» як варіант відповіді;

- умови завдання занадто складні або заплутані;

- відповідь на одне тестове завдання впливає з відповіді на попереднє тестове завдання.

*З досвіду кафедри педагогіки та психології...* Для екзаменаційних тестів з дисципліни «Психологія та педагогіка», що складаються з трьох блоків по 10 тестових завдань у кожному, розроблено таку форму бланка для відповідей (рис. 7.3).

**БІЛЕТ №  
БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ**

студент \_\_\_\_\_

(прізвище, ініціали)

(курс, група, спеціальність, факультет) \_\_\_\_\_

Дата « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ р. Час \_\_\_\_\_

Номер завдання	ВІДПОВІДІ					Номер завдання	ВІДПОВІДІ					Номер завдання	ВІДПОВІДІ																																																																																																																																														
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5																																																																																																																																										
<b>Блок тестових завдань 1</b>																<b>Блок тестових завдань 2</b>																<b>Блок тестових завдань 3</b>																																																																																																																											
1						1						1						1						2						2						3						3						4						4						5						5						6						6						7						7						8						8						9						9						10						10						10						<b>Всього балів</b>						<b>Всього балів</b>						<b>Всього балів</b>					

Загальна сума балів за тестові завдання = \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_  
Роботу виконав студент \_\_\_\_\_

Загальна кількість балів = \_\_\_\_\_ (підпис) + \_\_\_\_\_ (задача) = \_\_\_\_\_ (сума) (відмітка)  
(точні) (тест)

Екзаменатори: \_\_\_\_\_

Рис. 7.3. Бланк для відповідей на тестові завдання з дисципліни «Психологія та педагогіка»

Насамкінець узагальнимо основні рекомендації для розробки тестів:

1. Переконайтеся у відповідності тесту джерелам інформації, якими користуються студенти. У тесті треба їх вказувати.
2. Формулюйте завдання так, щоб воно вимагало від студентів розв'язку тільки одного питання (вимога простоти).
3. Дотримуйтесь однозначності при формулюванні завдань. Цьому заважає нечітке формулювання питання, наявність у ньому умовностей, які студент повинен відшукати «між рядками».
4. Робіть питання (завдання) докладним, а відповіді лаконічними.
5. Питання в умові формулюйте так, щоб на нього можна було б відповісти, навіть не бачачи варіантів відповідей. Це є критерієм якості питання.
6. Забезпечте тотожність (ідентичність) усіх відповідей за формою, обсягом, кількістю представлених позицій чи значущих знаків. Усі дистрактори повинні бути гомогенні, належати до тієї ж категорії, що і правильна відповідь.
7. Обирайте оптимальну кількість відповідей (4—5).
8. Дотримуйтесь граматичної та логічної відповідності відповідей запитанню (завданню).
9. Розташовуйте варіанти відповідей у логічному порядку (наприклад, у порядку зростання / зменшення чисел) або за абеткою.
10. Розташовуйте завдання за збільшенням складності.
11. Пам'ятайте, що робота студента над контрольним завданням повинна бути продовженням навчання. Цілковито неприпустимі абсурдні, явно неправильні варіанти відповідей. Також недопустимі тести з правильними відповідями, вибір яких абсолютно явний.

---

## **7.6. ПІДГОТОВКА ДО ТЕСТУВАННЯ, ПРОВЕДЕННЯ ТЕСТУВАННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ**

---

### ***Що необхідно знати про стандартизацію умов і матеріалів тестування***

При тестуванні не повинні виникати непередбачені обставини, що знижують надійність результатів виконання тестів. Тому на етапі підготовки треба максимально стандартизувати ті умови,

які забезпечують однаковість процедури тестування, а також ті, у яких виконуються тести. Стандартизація процедури тестування вимагає розроблення правильних інструкцій для всіх учасників, вибору оптимального часу дня для проведення тестування, створення відповідної атмосфери й планування розміщення тестованих для запобігання списування в процесі виконання тесту. Важливо продумати, як скомпонувати тестові матеріали для видачі студентам, заготовити спеціальні запасні матеріали: бланки відповідей, ручки або олівці й т. ін., щоб не відволікати студентів від роботи над тестом.

При проведенні апробації тесту необхідно передбачити формування репрезентативної вибірки тестованих і забезпечити рівномірну ротацію варіантів по різних стратах вибірки. Для стратифікації потрібна попередня інформація про студентів, яку нерідко збирають за допомогою анкетування. До початку тестування бажано провести репетиційне заняття, ознайомивши студентів з формами завдань і діями по заповненню бланків відповідей, особливо якщо студенти ніколи раніше не виконували тести.

### ***Які вимоги до бланків для відповідей на завдання тесту***

У процесі створення та композиції тестових завдань необхідно розробити форму фіксації відповідей. Головною вимогою до такої форми є зручність для того, хто тестується. Бажано, щоб форма відповідей була зручною і для перевірки діагностом (викладачем), проте при виникненні суперечностей пріоритет обов'язково має належати зручності для того, хто відповідає на тест.

Бланк повинен бути розроблений таким чином, щоб зробити його максимально зрозумілим тестованим і звести до мінімуму час, затрачуваний на пошук місця для відповідей. У завданнях з вибором відповіді обов'язково повинен бути запропонований символ, за допомогою якого позначається правильна відповідь. Необхідно також визначити можливі виправлення, які мають право зробити студенти у разі зміни відповіді.

Якщо реєстраційна форма не додається окремо, то на початку бланка відповідей варто залишити місце для даних студента. У масовому тестуванні, коли результати студентів використовуються для прийняття адміністративно-управлінських рішень, бланк відповідей повинен бути зашифрований, а дані для ідентифікації студента повинні вказуватися на окремому реєстраційному аркуші.

## **Якими мають бути умови тестування**

Умови тестування мають максимально забезпечувати якість роботи — щоб ніщо не заважало проходженню випробовування.

Попередня підготовка до тестування стосується не тільки використовуваних матеріалів, але й навколишнього оточення. Необхідно заздалегідь вибрати приміщення для тестування. Воно повинне бути досить тихим, мати гарне освітлення, вентиляцію й зручні робочі місця. При тестуванні великих академічних груп приміщення повинне забезпечувати екзаменаторам вільний доступ до посадкових місць студентів, передбачати можливість одномої посадки тестованих і виключати ситуації, зручні для списування, коли у студента, який сидить попереду чи збоку виявляються однакові варіанти тесту.

Якщо тестування проводиться в спеціалізованих аудиторіях (математики, фізики тощо), то необхідно прибрати (закрити) стенди, плакати та інші матеріали з довідковою інформацією з відповідних дисциплін. На дверях можуть вивішуються списки студентів, які перебувають у приміщенні для тестування, і попереджувальні знаки, що забороняють входити в приміщення за будь-яких обставин, крім надзвичайних випадків. Біля дверей приміщень для припинення доступу студентів, які запізнилися, після початку виконання тестів необхідно поставити помічників.

### **Які вимоги до екзаменаторів та їх помічників**

На тестуванні навіть у невеликій аудиторії на 15—20 осіб повинне бути присутніми два викладачі. Необхідно, щоб один з них викладав той навчальний предмет, з якого проводиться тестування, на той випадок, якщо в змісті тестів зустрінеться помилка. Їх називають організаторами з проведення тестування, або екзаменаторами. Якщо в приміщенні для тестування перебувають приблизно 50 студентів, то екзаменаторів повинне бути не менш трьох осіб для підтримки дисципліни й мінімізації втрат часу у тестованих при виникненні питань.

Екзаменаторові потрібно попередньо ознайомитися з текстом інструкцій і засвоїти специфічні прийоми для встановлення контактів з випробуваними. Наприклад, бажано нагадати про правила поведінки і висловити упевненість в тому, що студенти впоратяться із завданням, варто лише зосередитись, пам'ятати про обмеження часом, недоцільність спроб використання шпаргалок.

Дотримуватись вимог стандартизації екзаменаторам на сьогодні досить важко, якщо вони позбавлені можливості забезпечити відсутність у студентів так званих «хендс-фрі», тобто спроб скористатися мініатюрними засобами мобільного зв'язку, до яких вдаються студенти. Це проблема як культури в цілому, так і вихованості, а не лише технічного обладнання аудиторій для тестування. У цілому екзаменаторові необхідно пам'ятати про те, що найменший відступ від вимог стандартизації у поведінці на тестуванні спричинить зниження об'єктивності результатів виконання тесту.

Добре підготовлений педагог-користувач вибирає тести, які підходять для поставлених цілей контролю. Він ознайомлений з науковою літературою з тестової проблематики, здатний оцінити такі характеристики, як надійність і валідність тесту. Педагог робить висновки й дає рекомендації тільки зв'язавши тестові результати з іншою інформацією про тестованого, що має відношення до мети тестування, яка дозволяє уникнути помилкових висновків.

### ***Що необхідно врахувати при складанні інструкцій для екзаменатора***

Розроблення коректних інструкцій для педагога, що керує процесом застосування тесту, і для студентів, які виконують тест, має велике значення для підвищення надійності вимірювань.

В інструкції для екзаменатора містяться рекомендації з підготовки групи студентів до виконання тесту, приблизні обов'язки педагога на етапі проведення тестування, рекомендації з підготовки короткого звіту про виконану процедуру пред'явлення тесту, перелік питань, на які студентам можна давати відповіді.

### ***Які інструкції необхідно надати студентам для підготовки до тестування***

Для підготовки групи студентів до тестування зазвичай розробляють дві інструкції, одна з яких — розгорнута, що зачитується педагогом на репетиційному тестуванні або роздається завчасно, задовго до початку екзамену, а інша — коротка, що видається разом з тестом або безпосередньо перед початком тестування й лежить на столі в кожного студента.

В інструктуванні перед тестуванням, яке можна проводити за 2—3 дні або напередодні екзамену, педагогові необхідно:

1) пояснити студентам, навіщо потрібний тест, повідомити, як будуть використані його результати;

2) пояснити, чому тестовані повинні докласти максимум зусиль для виконання тесту, акцентувати увагу випробуваних на можливості перевірки своїх сил і підкреслити змагальний мотив;

3) повільно, чітким голосом прочитати інструкцію до тесту із прикладами, якщо останні є;

4) дати можливість випробуваним потренуватися, вирішити самостійно одне або більше завдань-зразків; перевірити, чи правильно зрозуміли інструкцію, проаналізувавши прямо на консультації результати виконання прикладів завдань;

5) повідомити про часовий ресурс виконання тесту на екзамені, про правила виправлення допущених помилок, розповісти про те, до кого звертатися у випадку виникнення питань, пояснити, на які питання до викладача не слід чекати відповіді.

У цілому інструкції для попередньої підготовки до тестування бувають досить довгими й докладними, особливо в тих випадках, коли вони призначені для самостійної роботи з тестом вдома. Наприклад, в інструкції до тесту для самоконтролю можна розповісти про цілі роботи над тестом, детально описати його зміст, дати короткий огляд процесу розвитку тесту, пояснити стратегію виконання завдань і правило підрахунку балів, навести таблицю для самооцінки й порівняння результату студента з результатами інших студентів.

Коротка інструкція для тестованого, що видається перед початком екзамену разом з тестом, повинна містити в основному правила по заповненню реєстраційного бланку й бланку для відповідей.

### ***Чи потрібно готувати студентів до тестування***

Відповідь на це питання можна одержати з різних позицій: з позиції педагога, психолога й фахівця з теорії педагогічних вимірювань. Частина викладачів, які мало знають про можливості тестів, ймовірно будуть заперечувати проти підготовки до тестування, оскільки зазвичай підготовка асоціюється в них з «натаскуванням». Насправді такий погляд характерний для прихильників традиційного контролю, у якому при розсекреченні змісту майбутньої контрольної роботи, що складається з 5—7 завдань, не можна говорити про вірогідність результатів перевірки.

Інакше складається ситуація при підготовці до виконання тестів, довжина яких зазвичай коливається від 30 завдань (з математики й фізики) до 50—60 завдань у гуманітарних предметах. Очевидно, що студенти, які виконали в процесі підготовки до тестування 100—150 завдань, подібних до тих, які будуть у тесті, цілком заслуговують високих оцінок, оскільки при такому обсязі засвоєного навчального матеріалу йдеться не про натаскування, а про гарні знання з предмету.

### **Як впливає підготовка тестування на результати виконання тесту**

У цілому дослідження фахівців показали, що ступінь поліпшення результатів тестування залежить від здібностей і знань студентів, кількості й виду попередніх занять й особливостей тестів. Найбільш корисною є підготовка до тестування для слабких студентів, у той час як на результати сильних студентів, що мають достатні знання для виконання тесту, вона має незначний вплив. Зрозуміло, що ступінь позитивного впливу попередньої підготовки на зміну результатів тестування перебуває в прямій залежності від зв'язку між змістом тренувальних завдань і змістом тесту. Чи обмежується поліпшення тільки результатами з конкретних завдань, які використовувалися при підготовці, чи позитивний вплив попереднього тестування поширюється на якість підготовки студентів у цілому, поки не відомо ні педагогам-теоретикам, ні педагогам-практикам.

Безумовно, не кожен зміст завдань тесту може бути відображений у тренувальних завданнях. Коли йдеться про перевірку алгоритмічних навичок або репродуктивних умінь, те немає нічого поганого в тім, що студент повторить перед тестуванням вивчений матеріал і виконає попередньо сукупність завдань, схожих на завдання тесту. Інша річ, коли в тесті пропонуються творчі завдання, що вимагають від тестованих кмітливості й нестандартних рішень. Тоді будь-які тренування перед тестуванням розсекретять зміст тесту й зведуть нанівець всі елементи творчості при його виконанні.

Психологи позитивно ставляться до тренувального тестування, оскільки встановлено, що попередня підготовка знижує тривожність у поведінці тестованих під час тестування й мотивує до виконання тесту. Слабкі студенти найбільш найчастіше виявляють тривожність, що не мотивує їх як сильних тестованих, а, навпаки, спричиняє певне забування того, що було вивчене при під-

готовці до екзамену. Тому точка зору психологів багато в чому збігається з думкою педагогів: тренування перед тестуванням приносить найбільшу користь студентам з недостатнім запасом знань, воно змушує їх повірити у свої сили й мобілізувати до виконання тесту.

Фахівці з педагогічних вимірювань також вважають за необхідне проводити тренування перед тестуванням, але їх цікавить не підготовка до змісту контрольованих питань, а навчання студентів роботі з різними формами тестових завдань, мінімізація втрат часу при занесенні відповідей у бланки, уміння виправити випадкові описки в бланках, не звертаючись до екзаменатора, тощо. У тестологів, як завжди, на першому плані перебуває проблема оцінки справжнього (істинного) бала кожного тестованого, тому репетиційне тестування розглядається ними з позицій мінімізації помилок вимірювання. Таким чином, невелике орієнтування по змісту тестів і кілька практичних занять по виконанню різних форм завдань і заповненню бланків відповідей просто необхідні, якщо ви хочете підвищити об'єктивність результатів виконання тестів.

### ***Які постулати щодо норм тестування висуває професійна етика педагога***

Етичні норми й принципи тестування в освіті продиктовані кодексом професійної етики педагога. Вони є частиною сукупності загальнолюдських норм, що регламентують поведінку педагога на тестуванні відповідно до вимог обов'язку, професійної чесності, принципів гуманізму тощо.

Діяльність викладача, що виступає в якості тестолога, має відповідати специфічним вимогам, що впливають із особливостей його професійних функцій у ролі фахівця з педагогічних вимірювань. На відміну від психолога викладач не є дослідником людської особистості, у сферу його інтересів не попадають приховані сторони духовного життя людини. Тому вимоги до етики поведінки тестолога в освіті не такі серйозні, як у психодіагностиці, де постійно необхідно пам'ятати про професійну етику в роботі з обстежуваними. Однак і в освіті недотримання норм спеціальної етики при проведенні тестування й інтерпретації його результатів може призвести до небажання навчуваних виконувати тести, до нерозуміння й відсутності підтримки тестування з боку колег,

особливо якщо результати тестування здаються їм необґрунтованими, такими, які не відповідають уявленням про їхню компетентність у викладанні.

Важлива вимога до діяльності тестолога в освіті наприклад при незалежному завищеному оцінюванні — дотримання *принципу конфіденційності*, що передбачає нерозголошення відомостей про результати тестування без згоди навчуваного, оскільки тест може виявити такі проганяння в підготовці навчуваних, які він зволів би приховати від своїх одногрупників. Що ж до тестування студентів, то до початку варто проінформувати їх щодо сфери використання його тестових балів, пояснити, у якій формі вони будуть видаватися й хто буде мати до них доступ.

Часто при проведенні масового тестування, наприклад національних екзаменів, на початку тесту учня просять заповнити анкетні дані й відомості про батьків, які дозволяють використовувати надалі результати екзаменів при оцінці якості освіти. Запит таких відомостей регламентується принципом обізнаної згоди й принципом відповідності. Відомості, які збирають в анкетах, повинні відповідати цілям тестування, про які варто розповісти учням, упевнивши їх у нерозголошенні інформації й пояснивши рівні її використання.

При тестуванні студентів варто брати до уваги *принцип доступності*, пов'язаний із правом того, хто навчається, на одержання доступу до змістової інтерпретації тестових результатів, аналізу проблем і невдач у виконанні окремих завдань тесту. Така ж інформація, але в інтегрованій формі, необхідна викладачам з метою корекції методів викладання. Результати тестування повинні бути представлені в доступному для розуміння вигляді, вони не повинні містити спеціальні терміни й професійну лексику відповідно до завдань підвищення якості освіти.

*Принцип обґрунтованості й динамічного відображення розвитку* студента припускає систематичне відновлення даних про підготовленість студентів, які отримані за допомогою тестів. Інформація про результати тестування студентів повинна накопичуватися тривалий час, оскільки вона може виявитися корисною для правильного розуміння викладачем особливостей розвитку кожного студента, динаміки приросту його знань й індивідуальної роботи з ним. Однак наявність колишніх результатів тестування не повинне приводити до помилкових висновків. Було б безглуздо, наприклад, посилаючись на хороші результати студента-першокурсника з гуманітарних дисциплін як результат поблаж-

ливості викладача, у той час, як результати з економічних дисциплін дещо нижчі через сумлінність і вимогливість викладачів цих дисциплін чи навпаки.

### ***Як дотримуватися коректності при аналізі даних тестування***

Інтерпретація даних тестування може мати різні цілі й проводитися різними групами осіб, зацікавлених у використанні результатів виконання тестів. Її здійснюють тестологи, які аналізують дані тестування для корекції тесту. У підсумковому контролі з метою підвищення якості освіти й виявлення тенденцій у зміні якості інтерпретації піддаються шкалюванню бали студентів. У поточному контролі педагоги аналізують результати тестування для корекції процесу навчання й діагностики причин відставання окремих студентів тощо.

Випадки неправильної або спрощеної інтерпретації даних тестування зустрічаються при аналізі, проведеному без врахування додаткових факторів, наприклад соціально-економічних, що значною мірою впливають на результати виконання тестів. Спостережувані за даним тестування відставання в підсумкових результатах груп можуть бути наслідком різних причин, зовнішніх умов, наприклад: неврахованого слабкого матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, низької кваліфікації викладацького складу, а також помилок при формуванні вибіркової сукупності студентів для проведення аналізу результатів. Результати інтерпретації, одержувані шляхом умисного виключення з аналізу даних тестування результатів слабких студентів, можуть бути штучно завищені.

Некоректна інтерпретація даних тестування в цілому призводить до виникнення недовіри до можливостей тестів. Особливо це стосується тих педагогів і керівників, чия діяльність незаслужено отримує негативні оцінки.

У цілому слід зазначити, що методична досконалість підготовки до тестування, умов його проведення та інтерпретації результатів — актуальне завдання, оскільки в даний момент в умовах безлічі навчальних програм, дозволених до використання, систем оцінювання і різноманіття вищих навчальних закладів. Відрізняються кваліфікації викладачів, умови навчального процесу, у тому числі й побутові, кількість студентів, національний і гендер-

ний склад та ін. Ці фактори серйозним чином позначаються на якості підготовки випускників навчальних закладів. Тому цим аспектам тестування слід приділяти велику увагу.

---

## **7.7. КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ В ОСВІТІ**

---

З початку XXI ст. в освіті при проведенні тестування стали широко застосовуватися комп'ютери. У педагогічних інноваціях з'явився окремий напрямок — комп'ютерне тестування, при якому пред'явлення тестів, оцінювання результатів учнів і видача їм результатів здійснюється за допомогою ПК.

Етап генерації тестів технологічно може протікати по-різному, у тому числі шляхом уведення в комп'ютер бланкових тестів. На сьогоднішній день по комп'ютерному тестуванню є численні публікації, розроблені програмно-інструментальні засоби для генерації й пред'явлення тестів.

### ***Коли необхідно звертатися до комп'ютерного тестування***

Комп'ютерне тестування значно полегшує роботу викладача при пред'явленні й оцінюванні результатів виконання тестів, за допомогою комп'ютера можна використати велику базу тестових завдань і їх випадковий вибір. Проте вибір комп'ютерного формату екзамену повинен ґрунтуватися на обґрунтованих передумовах для того, що забезпечити рівні умови для усіх студентів. За допомогою ПК можна використати більші за розмірами шрифти, аудіозаписи, додаткові пристрої для уведення даних тестування й інші пристрої, що компенсують на екзаменах потенційне відставання студентів з обмеженими можливостями.

### ***Які існують форми здійснення комп'ютерного тестування***

Комп'ютерне тестування може проводитися в різних формах, що розрізняються за технологією об'єднання завдань у тест (рис. 7.4). Частина з них поки що не отримали спеціальної назви в літературі з тестової проблематики.

Перша форма — найпростіша. Готовий тест, стандартизований або призначений для поточного контролю, вводиться в спеціальну програмну оболонку, функції якої можуть розрізнятися за ступенем повноти. Звичайно при підсумковому тестуванні оболонка дозволяє пред'являти завдання на екрані, оцінювати результати їхнього виконання, формувати матрицю результатів тестування, обробляти її та шкалювати первинні бали тестованих шляхом переводу в одну зі стандартних шкал для видачі кожному тестованому тестового балу й протоколу його оцінок по завданнях тесту.

Друга форма комп'ютерного тестування припускає автоматизовану генерацію варіантів тесту, здійснювану за допомогою інструментальних засобів. Варіанти створюються перед екзаменом або безпосередньо під час його проведення з банку каліброваних (випробуваних) тестових завдань зі стійкими статистичними характеристиками. Калібрування досягається завдяки тривалій попередній роботі з формування банку, параметри завдань якого одержують на репрезентативній вибірці студентів, як правило, протягом 3—4 років за допомогою бланкових тестів. Змістова валідність і паралельність варіантів забезпечуються завдяки строго регламентованому відбору завдань кожного варіанту відповідно до специфікації тесту. Схематично процес комп'ютерного тестування показано на рис. 7.4.

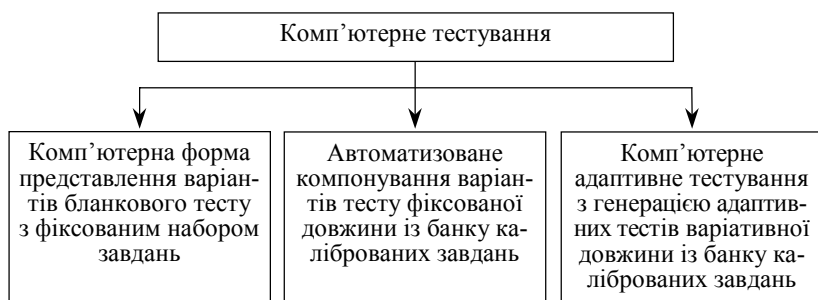


Рис. 7.4. Форми комп'ютерного тестування

Третя форма — комп'ютерне адаптивне тестування — базується на спеціальних адаптивних тестах. В основі ідеї адаптивності лежать міркування про те, що студентові марно давати завдання тесту, які він виконає найімовірніше правильно без най-

менших утруднень або гарантовано не впорається з ними через їх високу складність. Тому пропонується оптимізувати складність завдань, адаптуючи її до рівня підготовленості кожного тестованого, і скоротити довжину тесту за рахунок виключення частини завдань.

### ***У чому переваги й недоліки комп'ютерного тестування***

Комп'ютерне тестування має певні переваги порівняно із традиційним бланковим тестуванням, які проявляються особливо помітно при масових перевірках. Пред'явлення варіантів тесту на комп'ютері дозволяє заощадити кошти, що витрачають зазвичай на друк і транспортування бланкових тестів.

Завдяки комп'ютерному тестуванню можна підвищити інформаційну безпеку й запобігти розсекречуванню тесту за рахунок високої швидкості передачі інформації й спеціального захисту електронних файлів. Спрощується також процедура підрахунку балів результату у тих випадках, коли тест містить тільки завдання з вибором відповідей.

Інші переваги комп'ютерного тестування проявляються в поточному контролі, при самоконтролі й самопідготовці студентів; завдяки комп'ютеру можна негайно видати тестовий бал і вжити невідкладних заходів з корекції засвоєння нового матеріалу на основі аналізу протоколів за результатами виконання коригувальних і діагностичних тестів. Можливості педагогічного контролю при комп'ютерному тестуванні значно збільшуються за рахунок розширення спектру вимірюваних умінь і навичок в інноваційних типах тестових завдань, що використовують різноманітні можливості комп'ютера при включенні аудіо- і відеофайлів, інтерактивності, динамічної постановки проблем за допомогою мультимедійних засобів та ін.

Завдяки комп'ютерному тестуванню підвищуються інформаційні можливості процесу контролю, з'являється можливість збору додаткових даних про динаміку проходження тесту окремими студентами й для здійснення диференціації пропущених і не виконаних завдань тесту.

Крім незаперечних переваг, комп'ютерне тестування має ряд недоліків, які представлені на рис. 7.5.

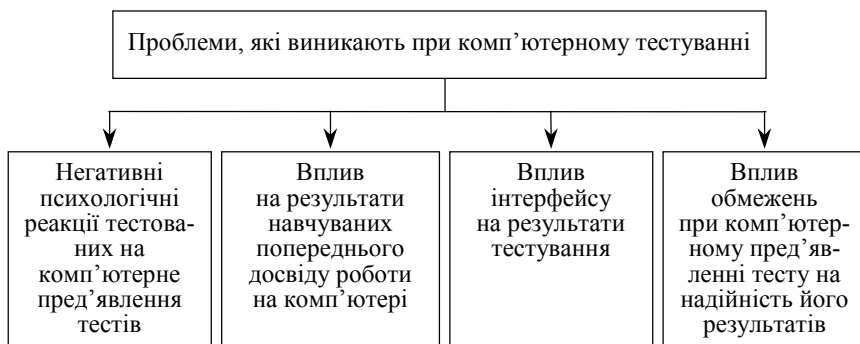


Рис. 7.5. Проблеми, що виникають при комп'ютерному тестуванні

### ***Які типові психологічні й емоційні реакції студентів на комп'ютерне тестування***

Зазвичай психологічні й емоційні реакції студентів на комп'ютерне тестування носять позитивний характер. Навчуваним подобається негайна видача тестових балів, протоколу тестування з результатами по кожному завданню, а також сам інноваційний характер контролю в тому випадку, коли залучаються сучасні гіпермедійні технології для видачі тесту. Динамічний мультимедійний супровід завдань на комп'ютері, об'єднаний програмними засобами для подання в інтерактивному режимі, на думку навчуваних, забезпечує більш точну оцінку знань й умінь, сильніше мотивує до виконання завдань порівняно із бланковими тестами. Зручним є також те, що замість заповнення спеціальних форм для відповідей можна просто вибрати відповідь мишею. Якщо тестування проходить в адаптивному режимі, то скорочуються час проведення екзамену й довжина тесту.

Негативні реакції зазвичай викликають різні обмеження, які іноді накладаються при видачі завдань у комп'ютерному тестуванні. Наприклад, фіксується або порядок пред'явлення завдань, або максимально можливий час виконання кожного завдання, після закінчення якого незалежно від бажання випробуваного з'являється наступне завдання тесту. В адаптивному тестуванні студенти бувають незадоволені тим, що вони не мають можливості пропустити чергове завдання, переглянути весь тест до початку роботи над ним і змінити відповіді на попередні завдання. Іноді

студенти протестують проти комп'ютерного тестування через труднощі, які виникають при виконанні й записі математичних обчислень і т. ін.

### ***Як впливає на виконання тесту попередній рівень комп'ютерного досвіду***

Результати зарубіжних досліджень показали, що досвід роботи на комп'ютерах, наявний у студентів, у багатьох випадках значно впливає на валідність результатів виконання тесту. Якщо в тест включені завдання без інновацій з вибором відповідей, то вплив досвіду роботи з комп'ютером на результати тестування є незначним, оскільки від студентів у таких завданнях не вимагається ніяких складних дій при виконанні тесту. При пред'явленні на екрані інноваційних типів завдань, у яких широко використовуються засоби комп'ютерної графіки й інші нововведення, вплив попереднього комп'ютерного досвіду на тестовий бал стає дуже значущим. Таким чином, при комп'ютерному тестуванні необхідно враховувати рівень комп'ютерного досвіду студентів, для яких призначається тест.

Для зниження впливу досвіду роботи з комп'ютером на тестові бали рекомендується включати в оболонки для комп'ютерного тестування спеціальні інструкції й тренувальні вправи для кожної інноваційної форми завдань. Необхідно також попередньо ознайомити студентів з інтерфейсом, провести репетиційне тестування й виявити групи студентів, що не мають достатнього досвіду роботи із ПК, для того щоб додатково навчити їх або дати їм бланковий тест.

### ***Як впливає інтерфейс користувача на результати комп'ютерного тестування***

Інтерфейс користувача включає доступні студентові функції й можливості просування по завданнях тесту, елементи розміщення інформації на екрані, а також загальний візуальний стиль подання інформації. Гарний інтерфейс користувача повинен бути ясным і коректним у плані логічної послідовності взаємодії з екзаменованим, відображаючи загальні принципи дизайну графічної інформації. Чим краще продуманий інтерфейс, тим менше уваги студент на нього звертає, зосереджуючи всі свої зусилля на виконанні завдань тесту.

## ***Які цілі розробки інноваційних завдань у комп'ютерному тестуванні***

Інноваційні завдання, подані у режимі комп'ютерного тестування, на сьогоднішній день є найбільш перспективним напрямком розвитку автоматизації педагогічних вимірювань. Основною причиною цього є великий потенціал інноваційних завдань для підвищення інформативності педагогічних вимірювань і збільшення змістової валідності тестів.

Основна мета розробки інноваційних завдань для комп'ютерного тестування полягає в оцінюванні тих когнітивних умінь, функціональної грамотності й комунікативних умінь, які залишаються не виявленими при традиційному контролі або використанні бланкових тестів.

Предметом оцінювання при інноваціях може бути рівень аналітико-синтетичної діяльності того, кого навчають, швидкість узагальнення нової інформації, гнучкість розумового процесу й багато інших показників розумової діяльності, що сформувалися в процесі навчання й не піддаються оцінюванню за допомогою звичайних тестів.

## ***Які можливості інноваційних завдань у комп'ютерному тестуванні***

У використанні інноваційних завдань можна виокремити два аспекти: дидактичний і психолого-педагогічний. Перший припускає розгорнуту змістову інтерпретацію результатів тестування в контексті засвоєних на момент пред'явлення тесту когнітивних, навчальних і загальнонавчальних умінь, а другий дозволяє оцінити рівень розвитку розумових процесів у студента й виявити особливості засвоєння ним нових знань. Більшість інноваційних завдань, розроблених дотепер, забезпечують удосконалювання вимірювань в обох напрямках. Таким чином, інноваційні завдання дозволяють розширити можливості самого педагогічного вимірювання за рахунок одержання результатів у нових, недоступних раніше напрямках оцінювання якості підготовленості студентів. Наприклад, для оцінювання рівня сформованості функціональної грамотності екзаменованим можна запропонувати уривок тексту, у якому є помилки, а потім попросити ідентифікувати їх і виправити шляхом передрукування розділів тексту.

Інноваційні завдання сприяють скороченню впливу випадкового вгадування за рахунок збільшення числа можливих відповідей без зростання громіздкості завдань тесту. Наприклад, при оцінюванні розуміння прочитаного тексту можна попросити студента вибрати ключове речення в тексті й указати на нього кліком миші. Таким чином, кожне речення в текстовому уривку стає опцією для вибору замість 4—5 відповідей у традиційних завданнях з готовими відповідями. Для вдосконалювання форми завдань використовують складний малюнок, динамічні елементи, включаючи зображення, мультиплікацію або відео; тим самим скорочується час читання умови. Розширення можливостей тестування відбувається при включенні звуку, що дозволяє вести діалог зі студентом, оцінювати фонетичні особливості його вимови при тестуванні з іноземної мови, перевіряти правильність інтерпретації різних звуків.

### ***Які основні напрямки інновацій при розробці завдань для комп'ютерного тестування***

Інновації при розробці завдань для комп'ютерного тестування охоплюють п'ять пов'язаних між собою напрямків. До них відносяться: форма завдання, дії тестованого при відповіді, рівень використання мультимедійних технологій, рівень інтерактивності й методика підрахунку балів.

Нововведення у формі завдання включають візуальні й звуковий інформаційні ряди або їхнє сполучення. Візуальна інформація може носити реалістичний (фото, кіно) і синтезований (малюнок, анімація) характер. Тип інформації у сполученні з тестовою формою визначає формат відповіді, який обирає або створює екзаменований. При використанні фотографій або малюнків інформація, що міститься в тестових завданнях, носить статичний характер. Кіно, що відображає реальний світ і анімація вносять динаміку у виконання тесту.

Дії студента при відповіді на завдання залежать від тих інноваційних засобів, які включені в тест. При включенні в завдання звукової інформації, що припускає голосову відповідь студента, для відповіді використовуються клавіатура, миша або мікрофон. Значущу роль при відповідях відіграють інтерактивні процеси.

Інтерактивний режим роботи студентів при комп'ютерному тестуванні означає такий режим видачі аудіовізуальної інформації, при якому кожне нове висловлення з боку студента або комп'ютера будується з урахуванням попередньої інформації з тієї й іншої сторони. При організації інтерактивного режиму в комп'ютерному тестуванні використовується в основному екранне меню, у якому студент для відповіді на тестові завдання вибирає, створює або переміщає об'єкти — компоненти відповіді. Рідше в інтерактивному режимі застосовують голосове уведення відповіді.

У цілому рівень інтерактивності, забезпечений у комп'ютерному тестуванні, характеризує ступінь, у якій певна форма завдання реагує або відповідає на уведення інформації екзаменованим. Цей рівень варіюється від найпростішого випадку, коли відбувається один крок, до складних, багатокрокових завдань із розгалуженням після кожної чергової відповіді студента.

Порівняльна характеристика інноваційних форм завдань при комп'ютерному тестуванні для різних цілей удосконалювання педагогічного вимірювання наведена в табл. 7.6.

### ***Які проблеми виникають при використанні завдань підвищеної складності у комп'ютерному тестуванні***

Завдання підвищеної складності завжди вимагають більше часу для відповідей незалежно від того, чи пред'являються вони за допомогою комп'ютерного моделювання віртуальної реальності, чи мають форму лабораторної роботи, есе або використовують мультимедійні технології. Через часові витрати число складних завдань повинне бути незначним — не більше 10—15 %, в окремих випадках — 20—25 %. Різноманіття звукових і зорових образів у комп'ютерному тестуванні призводить до виникнення в студентів втоми, тому при включенні в тест навіть невеликої кількості важких інноваційних завдань доводиться значно зменшувати довжину тесту, що негативно позначається на змістовій валідності, надійності й інформаційній безпеці педагогічного вимірювання.

Таблиця 7.6

**ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ЗАВДАНЬ  
ПРИ КОМП'ЮТЕРНОМУ ТЕСТУВАННІ**

Мета вдосконалення педагогічного вимірювання	Характеристика форми відповіді	Основні напрямки інновацій	Характеристика складності завдання
Знизити ефект вгадування	Відповідь смислова (або текстова), що констатується студентом, увід з клавіатури або голосовий через мікрофон	Використання форми завдання з відповіддю, що конструюється	Зазвичай висока
Підвищити змістову валідність	Відповідь обирається мишею на графічному зображенні, використовується звичайне меню або гіпертекст	Використання аудіовізуального ряду. Включення мультимедіа без інтерактивності	Низька або середня
Забезпечити підвищення конструктивної і змістової валідності	Відповідь обирається мишею на графічному зображенні, здійснюється запит додаткової інформації, Використовується гіпертекст	Використання мультимедіа для моделювання природного оточуючого середовища і дій користувача у ньому представлення об'єктів за допомогою анімації поза режимом інтерактивності	Середня або висока
Розширити можливість вимірювання інтелектуальних умінь, когнітивних навичок	Відповідь здійснюється шляхом переміщення об'єктів на екрані і конструюється студентами, використовується клавіатура, ліва і права кнопки миші	Використання форми завдання з відповіддю, що конструюється, і інтерактивом складного рівня	Середня і висока

Закінчення табл. 7.6

Мета вдосконалення педагогічного вимірювання	Характеристика форми відповіді	Основні напрямки інновацій	Характеристика складності завдання
Забезпечити можливість оцінювання творчих і практичних умінь	При конструюванні відповіді студентом обов'язково використовується дво-ступеневий або багатоступеневий розгалужуваний перехід до різних етапів виконання завдання	Використання форми завдання з відповіддю, що конструється і інтерактивом складного рівня	Середня і висока
Забезпечити підвищення конструктивної і змістової валідності; реалізувати можливість вимірювання комунікативних і інтелектуальних умінь, когнітивних навичок	Відповідь моделюється покроково з використанням багатоступеневого розгалужуваного інтерактивного переходу до різних етапів виконання завдання і віртуальної реальності	Дії тестованого при відповіді	Висока

Незважаючи на переваги інноваційних форм завдань, пропонує за допомогою комп'ютера, до них потрібно ставитися з обережністю, ретельно аналізувати їхню адекватність цілям вимірювання й доречність у тесті. Зазвичай інноваційні завдання високої складності виділяють в окремий блок і поміщають наприкінці тесту. Їхнє виконання не повинне віднімати часу в найбільш слабких студентів, які, найімовірніше, не дійдуть до кінця тесту.

### **Як здійснювати підрахунок балів студентів**

Якщо в комп'ютерному тестуванні не використовуються мультимедійні й інтерактивні технології, то підрахунок первинних балів студентів проводиться традиційно шляхом підсумовування оцінок за окремі завдання. Залучення мультимедійних технологій призводить до багатомірності результатів виконання тесту, оскільки

ки оцінювання цілого спектру творчих, комунікативних, загально-предметних й інших умінь за допомогою інноваційних форм завдань завжди пов'язане з декількома змінними вимірювання. Поява інтерактивності ще більше ускладнює процедуру підрахунку балів студентів, вона стає залежною від відповіді екзаменованого на кожному кроці виконання завдань тесту й вимагає політомічних оцінок.

Перевірка результатів виконання завдань із регламентованою відповіддю, що конструюється, здійснюється шляхом порівняння відповіді екзаменованого з еталоном, що зберігається в пам'яті комп'ютера, і включає різні синоніми правильної відповіді із прийнятними орфографічними помилками.

Набагато складніший автоматизований підрахунок балів у завданнях з довільно конструйованою відповіддю (типу есе) у гуманітарних дисциплінах. На сьогодні зарубіжними тестологами розроблені спеціальні програми для автоматизованої перевірки есе. Критерії оцінювання в цих програмах досить різноманітні: від розгляду поверхових характеристик есе типу довжини й ступеню повноти відповіді до складних випадків аналізу з використанням досягнень комп'ютерної лінгвістики. Як правило, всі ці різні автоматизовані програми підрахунку балів вимагають участі експертів тільки на момент початку роботи, коли кваліфікованим педагогам необхідно «навчити» комп'ютерну програму оцінюванню будь-яких розгорнутих відповідей.

### ***Які основні компоненти процесу автоматизованого компонування тесту для комп'ютерного пред'явлення***

Процес автоматизованого компонування тесту в тому випадку, коли він відбувається заздалегідь і не в адаптивному режимі, включає складання (генерацію) паралельних варіантів, вибір правила підрахунку балів тестованих студентів і корекцію варіантів для виконання вимог теорії педагогічних вимірювань.

Неминучі розбіжності рівнів складності варіантів, що виникають унаслідок існування помилок вимірювання, усуваються після тестування шляхом вирівнювання шкал, одержуваних при підрахунку тестових балів по окремих варіантах тесту. До супутніх питань, рішення яких також необхідно при автоматизованому компонуванні тесту, відноситься робота з наповнення банку тестових завдань й оцінюванню інформаційної безпеки тестування.

## **Як здійснювати комп'ютерну генерацію паралельних варіантів тесту фіксованої довжини**

Автоматизоване складання тесту з фіксованою кількістю завдань припускає наявність установленної довжини тесту, його специфікації й банку каліброваних завдань. У працездатний банк, що підтримує генерацію різноманітних завдань тесту, повинні входити фрейми (набори) завдань різного рівня складності по кожному змістовому елементу зі стійкими оцінками параметрів. За допомогою спеціального програмно-інструментального забезпечення створюється аналог традиційного бланкового тесту, готовий до пред'явлення через кілька хвилин від початку генерації й забезпечуючий високу якість педагогічних вимірювань.

Метод автоматизованого компонування тесту для комп'ютерного пред'явлення в режимі offline (без використання локальних комп'ютерних мереж або Інтернету) або в режимі online (з використанням локальних комп'ютерних мереж або Інтернету) називають *автоматизованим тестовим дизайном*. Метою дизайну є формування варіантів тесту, які задовольняють цілому ряду умов, до яких відносяться: кількість завдань, структура змісту, частота вибору завдань у варіанти, а також ряд вимог, що забезпечують генерацію паралельних варіантів тесту.

Технологія компонування варіантів повинна підтримувати систематичний контроль за частотою включення кожного завдання з банку в тест. Кількість однакових завдань у паралельних варіантах, використовуваних для вирівнювання шкал по варіантах, не повинне перевищувати 15—20 %. Для контролю частоти включення завдання у варіанти як обмеження вводиться максимально можливий відсоток вибору кожного завдання з банку. При його досягненні завдання перестає використовуватися у подальших процедурах генерації тесту.

Зазвичай численні паралельні варіанти тесту створюються в режимі offline для наступного пред'явлення в режимі online, у тому числі при інтерактивній взаємодії із навчуваними. Для розширення комунікативних можливостей комп'ютерного контролю в real time (реальному часі) рекомендується використання адаптивного тестування, що забезпечує покрокову оптимізацію підбору рівня складності завдань при генерації адаптивного тесту.

## ***Які можливості надає адаптивне тестування***

Поява адаптивного тестування була викликана прагненням до підвищення ефективності педагогічних вимірювань, що, як правило, пов'язувалася зі зменшенням кількості завдань, часу, вартості тестування, а також з підвищенням точності оцінювання студентів. В основі адаптивного підходу лежить індивідуалізація процедури відбору завдань тесту, що за рахунок оптимізації рівня складності завдань стосовно рівня підготовленості навчуваних, забезпечує генерацію ефективних тестів [13, 15, 16].

Оптимізація труднощів завдань зазвичай проводяться покроково. Якщо студент виконує завдання правильно, то потім йому дається важче завдання. При неправильному виконанні завдання відбувається повернення до більше легких завдань банку. При невиконанні трьох завдань поспіль процес зупиняється й спеціальними методами (найчастіше за допомогою теорії IRT) визначається бал студента за виконані завдання по сформованому спеціально для нього адаптивному тесту. Таким чином, у комп'ютерному адаптивному пред'явленні число тестових завдань і рівень їх складності індивідуально підбираються для кожного екзаменованого на підставі його відповідей, а індивідуальна сукупність завдань утворює адаптивний тест. Адаптивні тести в групі тестованих складаються в основному з різних завдань і розрізняються за кількістю й рівнями складності завдань тим сильніше, чим більше розкид серед екзаменованих тестованої групи по підготовленості.

Одержати одночасний приріст ефективності вимірювань за всіма критеріями неможливо, тому, як правило, при організації адаптивного тестування на перший план виходить один, у найкращому разі, два критерії. Наприклад, в одних випадках при експрес-діагностиці в адаптивному режимі найбільша увага приділяється мінімізації часу тестування й кількості пропонуваних завдань, а питання точності оцінювання відходять на другий план. В інших випадках пріоритетною може бути точність вимірювання й тестування кожного екзаменованого триває доти, доки не досягається запланована мінімальна помилка вимірювання.

На довжині адаптивного тесту істотно позначається якість структури знань студентів. Зазвичай екзаменовані із чіткою структурою знань виконують завдання з дедалі зростаючою складністю, уточнюючи з кожним наступним правильно виконаним завданням оцінку підготовленості. Вони виконують невелике число завдань адаптивного тесту й швидко доходять до межі своєї ком-

петентності. Студенти з нечіткою структурою знань, у яких чергуються правильні й неправильні відповіді, одержують завдання, рівень складності яких коливається. Процес тестування затягується, оскільки при стрибкоподібній зміні рівнів складності завдань не відбувається покрокового зростання точності вимірювання й кількість завдань, адаптованих за рівнем складності, нерідко виявляється навіть більшим, ніж у звичайному, традиційному тесті.

### ***У чому переваги адаптивного тестування***

До важливих переваг комп'ютеризованого адаптивного тестування можна віднести:

- високу ефективність;
- високий рівень секретності (таємності);
- індивідуалізацію темпу виконання тесту;
- високий рівень мотивації до тестування в найбільш слабких навчуваних за рахунок виключення із процесу пред'явлення надто важких завдань;
- повідомлення результату в інтервальній шкалі тестових балів кожному екзаменованому негайно, відразу після закінчення його роботи над індивідуально підібраним набором завдань в адаптивному тесті.

### ***Що таке дистанційне навчання***

На сучасному етапі якісно новим видом навчання на базі комп'ютерних технологій стає дистанційне навчання (ДН), необхідність використання якого зумовлена наявністю зростаючого протиріччя між потребами суспільства у великому обсязі та різноманітності спектру освітніх послуг, з одного боку, та неможливістю задоволення цих потреб тільки за рахунок традиційних форм навчання — з іншого.

Дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) — це і педагогічна технологія, і форма навчання, основою якої є самостійна робота тих, хто навчається. ДН дозволяє навчатися у зручний для студента та викладача час та у віддаленні від місця роботи викладача (тому дистанційне). Ця форма навчання виконує важливу соціальну функцію — надає освітні послуги всім тим, хто бажає навчатися, але не має можливості змінити звичний спосіб життя та відвідувати регулярно навчальний заклад.

*Чи знаєте Ви, що ...?* У кінці XIX століття з'явився прообраз дистанційної освіти — «кореспондентське» навчання. Тоді студент міг посилати вчителю свої письмові роботи, отримувати поштою коментарі викладача і нову порцію підручників. Ці зміни відбулися завдяки появі регулярного поштового зв'язку. Такий спосіб навчання дуже сподобався тим, хто жив далеко від великих міст і не міг навчатися у звичайних закладах, — для багатьох людей тоді це було єдиною можливістю здобути серйозну освіту.

У Законі України «Про вищу освіту» (стаття 42) дистанційна форма поряд із заочною входить у перелік обов'язкових для вищих навчальних закладів форм навчання (денна, вечірня, заочна, екстернатна) [18]. Однак ДН не є синонімом заочної форми навчання, тому що в процесі дистанційного навчання передбачається постійний контакт з викладачем, з іншими студентами, імітування усіх видів очного навчання, але за специфічними формами.

*Чи знаєте Ви, що ...?* Існує думка, що заочна освіта виникла в результаті спроби поліпшення якості дистанційної освіти. В її основі — експеримент зі «схрещування» кореспондентського і очного навчання.

Іноколи цей тип навчання ще називають «освіта дорослих» (adult education). Дистанційне навчання широко застосовують у світовій системі освіти: центри ДН є при всіх університетах США, високий рівень розвитку цього типу навчання досягнутий у країнах Західної Європи, в Австралії та інших розвинутих країнах.

*Чи знаєте Ви, що ...?* Одним із найбільш авторитетних в області дистанційної освіти сьогодні вважається Пенсільванський університет (Penn State University). Його досвід використовувався ЮНЕСКО при створенні концепції віртуального університету.

У Росії дана форма навчання почала формуватися у 1993 році. Перші кроки до розвитку дистанційної освіти в Україні було зроблено ще наприкінці 90-х років. Так, у лютому 1998 р. Верховна рада прийняла Закон України «Про національну програму ін-

форматизації», в якому формулювалися задачі з інформатизації освіти та визначалися напрями їх реалізації. А в 2000 році Міністерство освіти та науки України затвердило «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», яка передбачала створення в країні системи освіти для розширеного кола споживачів освітніх послуг і здобуття освіти «протягом усього життя» та індивідуалізацію навчання при масовості освіти. На основі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» було створено Український центр дистанційної освіти, який запровадив курси навчання для викладачів, розроблювачів дистанційних курсів і укладає договори з вищими навчальними закладами про співробітництво з метою координації для створення системи дистанційної освіти в Україні [4].

І хоча система дистанційної освіти в Україні перебуває поки що на етапі становлення, можна з упевненістю прогнозувати її подальший розвиток, про що свідчить ухвалення Законів України «Про Національну програму інформатизації» і «Про вищу освіту», а також Національної програми «Освіта. Україна XXI століття», в якій передбачено створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України в трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації.

*Чи відомо Вам, що ...?* За матеріалами аналітичного огляду UNESCO Institute for information Technologies in Education виділяється три покоління засобів дистанційного навчання: 1. (з середини XIX століття — 20-ті та 50-ті рр. XX ст.) **засоби першого покоління**: написані від руки чи друкovanі матеріали, що залізницею та поштою розповсюджувалися інструкторами серед великої кількості географічно розділених студентів; радіокурси та телевізійні курси; 2. (з 1969 р. — створення Відкритого університету Великобританії) **засоби другого покоління**: високоякісні навчальні матеріали, переважно друкovanі, в комплекті з радіо- та телематеріалами, аудіозаписами; 3. (з 1995 р. по т. ч.) **третє покоління засобів**: навчання з використанням комп'ютера, інтернет-технологій та засобів інтернет-зв'язку, що дає можливість забезпечити двосторонній зв'язок у різних формах (текст, графіка, звук, анімація) як у синхронному («водночас» — у вигляді відео- або аудіографічних конференцій), так і в асинхронному режимі («не в один і той же час» — з використанням електронної пошти, Інтернету або телеконференцій) [19].

## **Які існують переваги та недоліки дистанційного навчання**

Система ДН дозволяє поєднати позитивні якості самостійної підготовки та очного навчання в освітньому закладі. Огляд літератури з даного питання дає можливість виділити такі безумовні переваги систем ДН, як *гнучкий графік* навчання; *охоплення* широкої аудиторії; *модульність* (можливість формувати навчальний план із набору незалежних навчальних модулів); *технологічність* (використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних та телекомунікаційних технологій); *паралельність* (можливість навчатися паралельно з фаховою діяльністю); *економічність* (ефективне використання викладацького складу, навчальних площ, технічних та транспортних засобів); *реалізація індивідуального підходу* до тих, хто навчається, у масовому навчанні; *спрощення процесу обміну досвідом* тощо. Системи ДН дозволяють вирішити велику кількість питань *методичного забезпечення* навчального процесу, відкривають можливість створення *електронних навчальних посібників і підручників*.

*Чи знаєте Ви, що ...?* Вважається, що перша спроба створення дистанційної форми освіти була зроблена Яном Коменським 380 років тому, коли він увів у широку освітню практику ілюстровані підручники. Він також створив базу для використання системного підходу в освіті, написавши свою «Велику дидактику». Багато дослідників вважають його родоначальником дистанційної освіти.

Однак поряд із численними перевагами ДН має і суттєві недоліки, які пов'язані з недостатньою психолого-педагогічною підготовкою розробників курсів і, як результат, з недостатньою ефективністю останніх; з існуванням великої кількості примітивних навчальних програм та курсів; з неточним визначенням галузі освіти, яка може бути комп'ютеризована. При деяких умовах переваги ДН переростають у його недоліки: надмірна індивідуалізація навчання, орієнтація на алгоритмізацію розумової діяльності, повна відмова від виконання так званих рутинних операцій, формування у студентів малообґрунтованої впевненості в необмежених евристичних можливостях, — усі ці і деякі інші можливі недоліки комп'ютерного навчання вимагають тверезо та реалістично оцінювати педагогічний потенціал цього перспективного спря-

мування та запобігати типових помилок, які виникають на кожному новому витку розвитку науки та техніки. Сутність цих помилок полягає в абсолютизації певних форм та методів навчання. Враховуючи всі переваги ДН, не варто забувати про той вплив, який справляє на студента особистість викладача в умовах безпосереднього спілкування. Тому навіть найдосконаліший дистанційний курс неможливо повністю замінити конкретного викладача і, на нашу думку, має використовуватись у комплексі з іншими традиційними формами організації навчання.

Отже, головне в організації дистанційної форми навчання — створення грамотних електронних курсів, розробка дидактичних основ дистанційного навчання, підготовка педагогів-координаторів, а також отримання зворотного зв'язку засобами електронного контролю (Electronically-Assisted Learning).

### ***Особливості дистанційного навчання в середовищі інформаційної системи WebCT у КНЕУ***

Як вважають фахівці у галузі дистанційної освіти, деяких із вказаних вище недоліків ДН можна уникнути, якщо розробку дистанційних курсів проводити на платформі певної інформаційної системи дистанційного навчання, яка включає в себе набір відповідних інструментальних засобів та допоміжних утиліт, за допомогою яких процедури побудови дистанційного курсу значно спрощуються і не вимагають кваліфікації WEB-майстра від розробника курсу [20]. Тому у Київському національному економічному університеті для побудови дистанційних курсів використовується російський плагін інформаційної системи дистанційного навчання WebCT, розробленої в університеті провінції Британська Колумбія (м. Ванкувер, Канада) і широко розповсюдженої в усьому світі (використовується у майже 2000 навчальних закладів США і Канади та більш як у 600 навчальних закладах Європи). Повна назва системи *World Wide Web Course Tools*, що можна перекласти як «Інструментальний засіб створення курсів у світовій мережі»[4].

У перелік обов'язкових елементів цього курсу входять «Самоперевірка», «Тести» і «Завдання», які дають можливість здійснювати зворотний зв'язок між викладачем і студентами в процесі контрольної-оцінної діяльності.

## **Як здійснюється контрольна-оцінна діяльність у процесі самоперевірки**

Включення блоків самоперевірки до дистанційного курсу забезпечує функціонування внутрішнього зворотного зв'язку, одержання студентами інформації про повноту і якість вивчення матеріалу, міцність сформованих умінь і навичок, недоліки та труднощі, що виникли в процесі навчання. Самоперевірка стимулює навчання, сприяє цілеспрямованому розвитку у студента рефлексивних вмінь, особливо в контрольній діяльності.



Відповідаючи на запитання за допомогою набору варіантів відповідей та швидко отримуючи зворотний зв'язок про успішність свого вибору, студент аналізує реальну інформацію про те, як він опанував матеріал, оцінює практичну значимість результатів виконаних завдань, коригує свою діяльність.

Елемент дистанційного курсу «*Самоперевірка*» містить запитання для самоперевірки та закріплення знань студентів з двома або кількома варіантами відповідей, одна із яких є правильною. Процедура наповнення елемента «*Самоперевірка*» в WebCT повністю формалізована і його структура не може бути змінена. Усі включені до курсу блоки самоперевірки абсолютно автономні. Рядок із правильним варіантом відповіді виділяється автором підкресленим жирним шрифтом. У процесі самоперевірки студент не може побачити правильної відповіді. Про успішність свого вибору він дізнається тільки після виконання всіх завдань на самоперевірку, що містить дана тема, оскільки цей елемент дистанційного курсу запрограмований не тільки на виставлення бальної оцінки студенту, а й на надання йому можливості дізнатися про свої помилки з метою заповнення прогалів у вивченому матеріалі.

*Із досвіду кафедри педагогіки та психології ...* Розробники дистанційного курсу з дисципліни «Педагогіка та психологія» вважають, що оптимальною формою тестових завдань для самоперевірки є дихотомічні тестові завдання, в яких слід обрати одну правильну відповідь з двох на кшталт: «правильно» — «не правильно»; «так» — «ні» тощо. Наведемо приклад завдань на самоперевірку з курсу «Педагогіка та психологія»:

**ТЕМА «ОСОБИСТІТЬ. СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ»  
ЗАВДАННЯ НА САМОПЕРЕВІРКУ**

№	Текст запитання	№	Відповідь
1	Інтерідивідна структура особистості має	1	<b>2 складові</b>
		2	3 складові
2	В понятті «індивід» утілено	1	видову належність людини
		2	<b>родову належність людини</b>
3	Новонароджена людина є	1	<b>індивідом</b>
		2	особистістю
4	Термін «індивідуальність» в ряду понять «людина», «індивід», «особистість» є	1	<b>найбільш вузьким поняттям</b>
		2	найбільш широким поняттям
5	У концепції структури особистості О. М. Леонтєва центральне місце відводиться поняттю	1	поведінка
		2	<b>діяльність</b>
6	Підструктура особистості, що відображує внутрішню взаємозалежність психічних елементів, називається	1	<b>ендопсихікою</b>
		2	екзопсихікою
7	Біологічне завжди існує в особистості у перетвореній формі як	1	<b>соціальне</b>
		2	психологічне
8	Диспозиція, при якій люди схильні вважати, що результат, як правило, контролюється ними або зовнішніми силами, називається	1	<b>локусом контролю</b>
		2	самоефективністю

Отже, здійснення самоперевірки в межах дистанційного курсу дає можливість формувати у студента вміння самому контролювати свою роботу і на цій основі коригувати її.

**Як забезпечується зворотний зв'язок  
між викладачем і студентом  
у процесі виконання завдань**

Елемент дистанційного курсу «Завдання» дозволяє формулювати і доводити до відома студентів завдання з тем курсу та оці-

новати їх. Викладач має можливість додати до завдання файли з таблицями, статтями, тестами, малюнками та інше, до яких студенти можуть звертатись при його виконанні. У перелік завдань входять комплексні ситуаційні задачі; завдання для перевірки рівня теоретичної підготовки студентів; практичні завдання для виконання на базах практики; завдання для перевірки рівня практичної підготовки студентів; теми для написання рефератів тощо [1].











*Із досвіду кафедри педагогіки та психології КНЕУ... Враховуючи специфіку дисципліни, творча група кафедри при створенні авторського варіанту дистанційного курсу з «Педагогіки та психології» запропонувала наступні види завдань, кожен з яких оцінюється по-різному: на визначення індивідуальної траєкторії вивчення теми; для роботи з інформаційними джерелами; на висловлювання власної думки; на діагностику; на розвиток та регуляцію; на вирішення ситуацій і задач; на узагальнення й рефлексію, а також творчі завдання (в табл. № види завдань позначаються малюнками).*

Перевага даної форми роботи в контексті дистанційного навчання полягає в тому, що студент має можливість самостійно обирати певний рівень вивчення теми: мінімальний, середній та максимальний, а також виконувати завдання відповідно до обраного рівня вивчення теми. Обов'язкові завдання необхідно виконати у повному обсязі (відповідно до обраного рівня вивчення теми). Інші завдання — вибіркові — виконуються за бажанням. Крім того, вибіркові завдання, що виконані понад норми, не оцінюються, оскільки сумарна кількість балів за всі завдання не може перевищувати максимального балу обраного студентом рівня.

Наведемо приклад оцінювання завдань з урахуванням співвідношення певного типу завдання з рівнем вивчення теми: цифрами вказується номер завдання, а його тип — шрифтом різного написання, в дужках дається максимальна кількість балів за завдання (табл. №):

Виконане завдання може бути надіслано викладачу у вигляді файлу довільного формату, попередньо підготовленого поза межами WebCT. Процедура наповнення елемента «Завдання» у WebCT повністю формалізована.

**ОЦІНЮВАННЯ ЗАВДАННЯ З УРАХУВАННЯМ ЙОГО ТИПУ  
ТА РІВНЯ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ**

Рівні вивчення теми	Завдання за типами (обов'язкові, вибіркові) та бали (в дужках)							Кількість балів	
									
Мінімальний	<b>1.1(1)</b>	<b>2.1(1)</b> 2.2(1) 2.3(1) 2.4 (1) 2.5(1)				—	—	<b>8.1(2)</b>	3—5 балів
Середній	<b>1.1(1)</b>	<b>2.6(2)</b>	3.1(1) 3.2(1)	4.1 (1) 4.2.(1) 4.3(1) 4.4(1)	5.1(1) 5.2(1)	6.1(1)		8.2(2)	6—7 балів
Максимальний	<b>1.1(1)</b>	<b>2.7(3)</b>	3.3(2)				<b>7.1(2)</b> 7.2(1)	<b>8.3(5)</b>	8—10 балів

## Як використовуються традиційні форми тестових завдань у WebСТ

До елементу дистанційного курсу «Тести» включаються тестові завдання для поточного контролю якості знань студентів. При створенні конкретного тестового завдання визначається: кількість балів за кожне завдання; терміни виконання завдань; кількість спроб, яка дається на виконання тестового завдання; тривалість кожної спроби.



Процедура створення бази питань з теми та формування на її основі тестових завдань у WebСТ повністю формалізовані.

Спочатку створюється база питань з теми. Потім запитання розподіляються за категоріями (в окремих папках), що спрощує процедуру їх пошуку та відбору при формуванні тестових завдань. Залежно від способу формування відповіді запитання в системі WebСТ поділяються на шість типів (у дужках вказуються умовні позначки для тих форм тестових завдань, що використовуються в дистанційному курсі):

- *множинний вибір 1 (MCI)* — вибирається одна відповідь із переліку можливих відповідей;
- *множинний вибір n (MCn)* — вибирається кілька відповідей із переліку можливих відповідей;
- *вибір відповідності (M)* — вибираються відповідні елементи у двох стовпцях;
- *обчислення* — числовий результат розрахунку;
- *коротка відповідь (S)* — відповідь у вигляді слова або короткої фрази, яка відповідає можливій відповіді (не рекомендується);
- *розгорнута відповідь (P)* — довільний текстовий формат відповіді (не допускає автоматичної оцінки тестового завдання).

*Із досвіду кафедри педагогіки та психології ... Наведемо приклади деяких тестових завдань із дистанційного курсу «Педагогіка та психологія» (елемент «Тести»):*

МС 1 ЗАПИТАННЯ ТИПУ «МНОЖИННИЙ ВИБІР»

Тема	Текст запитання	№	Відповідь
8.2	Здатність організму передавати наступному поколінню морфо-анатомічні, фізіологічні та біохімічні особливості своєї організації називається ...	1	екзопсихікою
		2	<b>спадковістю</b>
		3	мутаціями
		4	ендопсихікою
		5	вродженими передумовами

МС n Запитання типу «множинний вибір»

Тема	Текст запитання	№	Відповідь
8.15	Особистість — це ...	1	представник біологічного виду
		2	<b>суб'єкт свідомої діяльності</b>
		3	образ нашого «Я»
		4	<b>індивід, що виконує соціальну функцію</b>
		5	окрема жива істота

М Запитання типу «збіг»

Запитання		Співпадаючі пари		
Тема	Текст Запитання	№	Ліва	Права
8.26	Розташуйте поняття в такій послідовності: від найбільш широкого поняття (1) до найбільш вузького (4)	1	людина	1
		2	індивід	2
		3	особистість	3
		4	індивідуальність	4

Закінчення табл.

Запитання		Співпадаючі пари		
Тема	Текст Запитання	№	Ліва	Права
8.29	Встановіть відповідність між компонентами структури особистості за К. К. Платоновим та видами їх формувань		Компоненти	Види формування
		1	спрямованість	виховання
		2	досвід та можливості	навчання
		3	особливості психічних процесів	вправи
		4	біопсихічні особливості	тренування

Вище ми вже зазначали, що створення тестових завдань треба починати з формулювання навчальних цілей. Специфіка тестування в режимі WebСТ полягає в тому, що викладач може обирати тестові завдання для контролю тих навчальних досягнень студентів, які відповідають певному рівню засвоєння навчального матеріалу. Наприклад, на рівні перевірки знання фактологічного матеріалу (мінімальний рівень) бажано використовувати дихотимічні тестові завдання (особливо на етапі самоперевірки), множинні з однією (*MC1*) й кількома правильними відповідями (*MCn*) та з короткою відповіддю (*S*), тоді як завдання з *розгорнутою відповіддю (P)* доцільно використовувати для перевірки вмінь застосовувати набуті знання та навички в незнайомій ситуації та висловлювати оцінні судження, тобто на максимальному рівні (рівні застосування та ставлення).

Рівневий системний підхід до опису навчальних досягнень студентів дозволяє згрупувати результати навчання залежно від рівнів навчальної діяльності (мінімальний, посередній та максимальний). У підтемі 7.3 даної роботи ми вже зупинилися на тому, як співвідносяться форми тестових завдань із рівнями засвоєння матеріалу. Спробуємо встановити відповідність між рівнями засвоєння навчального матеріалу, формами тестових завдань, які використовуються у WebСТ, та типами формулювань, оскільки при створенні адекватних з точки зору мети перевірки завдань великого значення набуває саме правильне формулювання інструкцій (див. табл.).

ТАБЛИЦЯ СПІВВІДНОШЕННЯ РІВНІВ ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛУ З ФОРМАМИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

Рівні засвоєння	Типи завдань	Знання та уміння	Розумові операції	Форми тестових завдань	Приклади інструкцій	Приклади тестових завдань (з курсу «Педагогіка та психологія»)
Знання фактологічного матеріалу (мінімальний рівень)	завдання на визначення поняття	відтворення фактів, понять, визначень та термінів	впізнати	<b>Дихотомічні</b> (слід обрати одну правильну відповідь з двох)	а) вірно б) не вірно	Новонароджена людина є: 1) <b>індивідом</b> 2) особистістю
			визначити, назвати, віднести, відтворити	<b>Множинні</b> (слід обрати одну правильну відповідь з кількох варіантів)  <b>МС</b>	Тільки одне слово з наведених достатньо точно відповідає поняттю... Яке? ... називається ... Автором... є ... Про яке поняття йде мова у визначенні...? При ... підході поняття визначається як ... Основним методом ... вважають ... ... переважає у ...	Фрустрація — це 1) психічний процес 2) <b>психічний стан</b> 3) психічна властивість 4) риса особистості 5) психічне утворення  Стан емоційного розладу, зв'язаний з появою несподіваних, непередбачених труднощів на шляху до мети називається 1) афектом 2) <b>фрустрацією</b> 3) амнезією 4) агресією 5) настроєм

Закінчення табл.

Рівні засвоєння	Типи завдань	Знання та уміння	Розумові операції	Форми тестових завдань	Приклади інструкцій	Приклади тестових завдань (з курсу «Педагогіка та психологія»)
Знання фактологічного матеріалу (мінімальний рівень)				<p><b>Множинні п</b> (слід обрати кілька правильних відповідей — їх кількість може бути зазначеною чи ні — з кількох варіантів) <b>МСп</b></p>	<p>Оберіть ознаки... Що є характеристиками ...? Властивості ... Виберіть із ... два ... Основними критеріями ... є ...</p>	<p>Поведінкова реакція на фрустрацію може виступати у формі: 1) апатії 2) агресії 3) регресії 4) амнезії 5) депривації</p>
				<p><b>Коротка відповідь</b> (слід вписати пропущене слово, дату, формулу) <b>S</b></p>	<p>Як називається... Яким поняттям позначають... За якого типу, стилю... Запишіть пропущене слово Доповніть визначення необхідними словами</p>	<p>Розрізняють ... і ... ... техніки введення в гіпнолітичний стан. <b>(вербальну, невербальну)</b></p>

Табл.

<b>Розуміння (посередній рівень)</b>	завдання на встановлення відповідності та встановлення відповідності об'єктів	знання законів та формул	встановити відповідність або послідовність	<b>Збіг</b> (слід встановити відповідність між елементами лівого і правого стовпчиків або послідовність об'єктів)	встановити відповідність між елементами лівого і правого стовпчиків Встановити приналежність кожного з вченого до певного підходу Співвіднесіть особливості вищої нервової діяльності та типи темпераменту Якому автору належать твори...? Встановити правильну послідовність етапів (зліва — етапи, справа — норми)	1. Фізіологічні ознаки стомлення 2. Психологічні ознаки стомлення	1. Поява почуття власного слабощі 2. Розбалансування функціональних систем організму 3. Виникнення розладів уваги 4. Виснаження внутрішніх ресурсів організму
--------------------------------------	---	--------------------------	--	---	--	--	--

Табл.

Застосування (максимальний рівень)	завдання на порівняння / протиставлення або на встановлення причинної залежності	уміння застосувати уміння інтерпретувати	вирішувати ситуації або/та інтерпретувати їх	<p><b>Розгорнута відповідь</b> (вільний виклад відповіді на запитання, може обмежуватися кількісно (не більше 50 речень). Перевіряється вручну, тому не вкладається до тестів на самоперевірку.</p> <p><b>Р</b></p>	Сформулюйте свою позицію, надавши обґрунтування її правильності	Г. Сельє назвав стрес «ароматом та смаком життя». Як Ви думаєте, чому? Поясніть свою думку.
Ставлення (максимальний рівень)		уміння робити оцінні судження	Робити оцінні судження. Висловлювати своє ставлення...		Висловіть своє ставлення до...	Висловіть своє ставлення до проблемно-орієнтованих та емоційно-орієнтованих технік. Чи використовуєте ви їх у реальному житті?

## ***Якими можуть бути рівні інтерактивності в online-тестуванні за умов дистанційного навчання***

У найпростішому розумінні інтерактивного режиму навчання студент має можливість одержувати (читати, дивитися, слухати) тільки ту інформацію, що він вибирає для засвоєння з використанням комп'ютера. Ускладнення можливостей і технології здійснення інтерактивного режиму призводить до моделювання навколишнього світу й положення об'єктів у ньому, дозволяючи імітувати реальність.

Звичайно, на сьогоднішній день, з багатьох причин, у навчанні використовуються далеко не всі можливості інтерактивного режиму. Зокрема, на думку А. Г. Шмельова, що є найбільшим фахівцем у Росії по застосуванню інтерактивних технологій в освітньому і психологічному тестуванні (система «Телетестинг»), у сучасному Інтернеті переважають неінтерактивні форми викладу освітньої інформації [15].

### ***Який найпростіший інтерактивний режим у локальній мережі і в Інтернеті***

Відповідно до класифікації комп'ютерних мереж на локальну і глобальну найпростіший інтерактивний режим організується в межах однієї кімнати або навчального закладу або з використанням Інтернету. Як правило, інтерактивність ґрунтується на асинхронному комунікаційному зв'язку, коли реакція педагога на результати тестування носить відстрочений характер через час, який необхідний на перевірку тесту в автоматизованому режимі й підрахунок балів студентів за результатами його виконання.

У першому випадку, коли в локальну мережу об'єднано кілька десятків або сотень комп'ютерів, спеціальна програма-реалізатор — інструментальна оболонка — забезпечує видачу завдань online-тесту для всієї групи тестованих, зазвичай у індивідуальному тимчасовому режимі. На екрані кожного комп'ютера з локальної мережі з'являється завдання одного з паралельних варіантів тесту. При забезпеченні режиму інформаційної безпеки для всієї групи студентів може використовуватися тільки один варіант тесту.

Виконання online-тесту з використанням Інтернету не має принципових відмінностей від випадку застосування локальної

мережі при найпростішому рівні інтерактивності без адаптивного режиму, коли всі студенти виконують однакові варіанти тесту. Завдання здебільшого вимагають від студентів вибору однієї або кількох правильних відповідей за допомогою таких відомих діалогових об'єктів, як «селекторні кнопки» (radio-buttons). Підрахунок тестових балів здійснюється шляхом порівняння відповідей студентів із ключем і зводиться, найчастіше, до простого підсумовування. Передача підсумкового бала по тесту може бути здійснена за допомогою електронної пошти.

Час, витрачений на пред'явлення результату тестування, визначається тривалістю пересилання (звичайно від кількох секунд до кількох годин) і тим часовим проміжком, що пройде до моменту, коли студент прочитає пошту, що прийшла йому. В окремих випадках, коли студентові потрібне документальне підтвердження балів, результати тестування можуть бути доставлені offline за допомогою запису на носій інформації. Таким чином, низький рівень інтерактивності цілком придатний для підсумкового тестування поза адаптивним режимом, коли студент повинен працювати без допомоги викладача, а одержання результатів може носити відстрочений за часом характер.

### ***Яка мета реалізації середнього рівня інтерактивності в online-тестуванні***

У поточному контролі при дистанційному навчанні зазвичай реалізується середній рівень інтерактивності. Відповідно до можливостей синхронного обміну інформацією в реальному часі за допомогою інтернет-пейджерів студентові забезпечуються допомога й консультації викладача при виконанні завдань коригувального і діагностувального тестів.

При середньому рівні інтерактивності дуже урізноманітнюються форми тестових завдань. Зокрема в студента з'являється можливість редагування тексту, представленого в завданні, за допомогою введення нових речень або заміни однієї частини тексту на іншу. У завданнях на встановлення правильної послідовності відразу після вибору тестованим деякого порядку елементів комп'ютер відображає нову послідовність на екрані й т. д. Якщо встановленню синхронного зв'язку не заважають часові пояси,

інтерактив негайно забезпечує ефект «педагог поруч», завдяки якому при виконанні завдань поточного контролю студент одержує допомогу, оцінку або підказку педагога.

### ***Які умови забезпечення високого рівня інтерактивності в online-тестуванні***

Високий рівень інтерактивності забезпечується у тих випадках, коли при взаємодії з викладачем використовуються звук і відеозображення, що вимагає значних фінансових витрат, але легко дозволяє ідентифікувати особистість навчуваного, який виконує тест у дистанційному контролі.

З педагогічної точки зору високому рівню інтерактивності відповідає адаптивне тестування, що включає розгалужені технології оптимізації складності завдань залежно від відповідей студента на кожне попереднє завдання адаптивного тесту.

---

## **7.8. ПЕРЕВІРКА ЯКОСТІ ДИДАКТИЧНИХ ТЕСТІВ**

---

### ***Навіщо слід перевіряти якість дидактичних тестів***

Якщо Ви вже використовуєте дидактичне тестування у своїй роботі, то наскільки часто перевіряєте наступне: чи на всі тестові запитання відповіді студентів розподілилися однаково; які завдання виявилися легкими, а які важкими; чи відрізнялося виконання тесту у студентів різних груп; чи аналогічні були б результати контролю при використанні традиційних форм опитування? і т. п.

Можна з великою ймовірністю припустити, що такої перевірки Ви зазвичай не робите. Це може бути зумовлене рядом причин, а саме: необхідністю додаткових витрат часу, складності процедур статистичного обрахування показників якості, а також загального нерозуміння важливості реалізації таких процедур та неволодіння відповідними методиками. Найчастіше розробка дидактичного тесту педагогами-практиками завершується після формулювання тестових запитань та складання варіантів тестового опитування. Водночас такий тестовий контроль мало чим відрізня-

няється від традиційного. Для того, щоб тестовий контроль був дійсно корисним і об'єктивним засобом оцінювання навчальних досягнень, він має пройти спеціальні процедури перевірки своєї якості.

### **У чому полягає сутність перевірки якості дидактичних тестів**

**Перевірка якості дидактичних тестів** означає проведення спеціальних статистичних процедур, які забезпечують об'єктивність результатів тестування, дають підставу для того, щоб вважати розроблений тест надійним інструментом оцінки навчальних досягнень тих, хто навчається, та дозволяють запобігти можливих помилок оцінювання.

Для того, щоб мінімізувати витрати часу на проведення такої перевірки, можна здійснювати її централізовано, створивши при кафедрі групу викладачів, що відповідають тільки за перевірку якості розробленого дидактичного тесту та надають рекомендації з його вдосконалення.

Перевірка якості дидактичного тестування включає кілька процедур:

1. Перевірка якості тесту в цілому, що містить розрахунок показників валідності та надійності тесту.
2. Перевірка якості окремих тестових завдань, зокрема, з'ясування їх складності та дискримінативності.
3. Перевірка якості дистракторів у тестових завданнях закритої форми.

Розкриємо їх детальніше.

### **Що таке валідність тесту та якою вона буває**

Термін «валідність» походить від англійського слова *valid* та перекладається як дієвий, придатний, ґрунтовний. Тобто, **валідність дидактичного тесту** можна визначити як міру його придатності для вимірювання та оцінки певних навчальних досягнень.

*Чи відомо Вам, що термін «валідність» неодноразово уточнювався у ХХ ст. Він вбирав у себе нові наукові поняття, підходи. Наприклад, Є. О. Михайличев у роботі «Дидактическая тестология» запропонував 35 визначень цього поняття.*

Дидактичне тестування характеризується різними параметрами — змістом, кількістю та типом тестових завдань, процедурою проведення тестування і т.п. Відповідно, виділяють кілька типів валідності тесту: змістовна, конструктна, формальна та ін.

**Змістова валідність** показує ступінь відповідності змісту тестових завдань змісту навчального матеріалу, успішність засвоєння якого перевіряється. Наприклад, типовою є ситуація, коли викладач використовує для перевірки дидактичний тест, розроблений іншим викладачем. При цьому окремі тестові завдання можуть стосуватись навчального матеріалу, що першим викладачем не розглядався. У цьому випадку, навіть ті студенти, що добре знають навчальний матеріал, можуть показати посередні результати, оскільки сфера їх навчальних досягнень та сфера навчальних досягнень, що перевіряються тестом, — розбіжні.

Для досягання змістової валідності достатньо спиратися (як при розробці тесту, так і при викладенні навчального матеріалу) на єдине змістове джерело, наприклад, підручник, а також включати до змісту тесту лише ті завдання, що перевіряють засвоєння основного навчального матеріалу та надаються всіма викладачами (у випадку розробки загального для всіх викладачів кафедри дидактичного тесту).

**Конструктна валідність** дидактичного тесту — це відображення в ньому теоретичної моделі навчального матеріалу, його структурних пропорцій та основних компонентів. На практиці часто трапляється така ситуація, що педагоги включають до тестових завдань більше тих навчальних елементів, для яких легше скласти тестові завдання певних типів. Як наслідок спостерігається нерівномірне представлення в змісті тестових завдань різних змістовних елементів навчального матеріалу.

Для забезпечення конструктивної валідності необхідна його правильна розробка, коли спочатку здійснюється аналіз навчального матеріалу, виділяються основні змістові компоненти та зв'язки між ними, визначається вагомість кожного змістового компоненту, а вже потім підбирається відповідна кількість тестових завдань (докладніше про конструювання дидактичних тестів йдеться у п. 7.5). Зазвичай у підсумковому тесті з дисципліни (теми) застосовують 5—7 запитань з кожної теми (кожного питання теми). Якщо при цьому загальна кількість тестів буде надмірною, тести розподіляють на кілька рівнозначних варіантів.

**Формальна валідність** — це правильність вибору тих чи інших тестових форм для перевірки бажаного рівня засвоєння певного навчального матеріалу (адекватність тестових завдань по-

ставленій меті тестування). Зокрема, якщо викладач прагне перевірити розуміння студентом певних теоретичних положень, нецільно використовувати завдання на відтворення теоретичного матеріалу у незмінному вигляді. Краще запропонувати завдання, що потребують розумових операцій аналізу, порівняння, пояснення (див. п. 7.3).

Формальна валідність досягається також на етапі конструювання педагогічного тесту за рахунок постановки навчальних цілей та визначення бажаного рівня засвоєння навчального матеріалу та вибору відповідних тестових завдань для перевірки.

### ***Які умови тестування забезпечують валідність тестів***

Валідність тесту суттєво залежить від умов тестування. Якщо, наприклад, змінити тривалість виконання тесту, можна отримати інші результати. Збільшення кількості часу надасть можливість краще обдумати відповіді, але й збільшує шанси для використання підказок. Зменшення ж часу на виконання тесту обмежує можливість списування, але й може призвести до надмірної напруги, помилок. Погіршення результатів може викликати й поведінка того, хто здійснює тестування: поганий інструктаж, залякування, прямий контроль за відповідями — викликають зайву тривожність, перешкоджають нормальній психічній діяльності студентів під час контролю. Неправильна організація дидактичного тестування, що зумовлює несамостійність виконання тесту, можливість списування відповідей призводять до того, що остаточна оцінка знову ж таки відображає не рівень знань студента, а його кмітливість, винахідливість, вміння оперативно здобути інформацію у важких умовах тощо.

### ***Яким чином можна перевірити валідність тестів***

Процедура визначення валідності тесту називається **валідізацією**. Валідізація може бути здійснена кількома шляхами:

- 1) експертно-змістова валідізація — експертна перевірка та оцінка змісту тесту незалежними експертами;
- 2) статистична валідізація — виконання спеціальних статистичних процедур (як правило, кореляційного аналізу) на перевірці валідності тесту.

## **Як може відбуватись експертно-змістова валідація тесту**

Для проведення експертизи дидактичного тесту залучаються не менш, ніж 3 викладачі, що мають досвід практичної роботи з тими, для кого призначений певний тест, є спеціалістами в даній галузі, однак не брали безпосередньої участі у розробці тесту.

Можливі напрями і критерії оцінювання якості тесту експертами:

### 1. Аналіз тесту в цілому:

- повнота відображення змісту навчальної програми — відсоток охоплення певної навчальної програми (теми чи блоку тем);
- правильність пропорцій змісту тесту — розрахунок відсотку завдань у тесті, що зорієнтовані на матеріал кожної теми (питання) та порівняння з ідеальним відсотковим розподілом (виходячи із значущості кожної теми чи питання);
- перевірка тотожності паралельних варіантів тесту (при їх наявності) — відсоток співпадіння.

### 2. Аналіз змісту окремих тестових завдань:

- перевірка однозначності правильних відповідей — перевіряється через порівняння наданих експертами відповідей з еталонними, запропонованими авторами тесту;
- перевірка часу виконання завдань — порівняння часу виконання завдання експертом з часом, виділеним розробниками тесту з урахуванням корекції того, що завдання виконує викладач, а не студент (звичайно, зафіксований експертом час має бути збільшений для того, хто навчається, в 4—5 разів);
- встановлення рівня значущості включених в тест завдань — може бути здійснене за 4-бальною шкалою: 0 — включення завдання в тест не виправдане (виходить за межі певного навчального матеріалу), 1 — зміст завдання незначущий, 2 — зміст завдання значущий, 4 — зміст завдання відповідає найважливішому змістовому елементу;
- оцінка форми тестового завдання — встановлення відповідності обраної форми завдання бажаному рівню засвоєння певного навчального елемента — може бути здійснена за 3-бальною шкалою: 0 — форма завдання обрана невдало, не відповідає змісту та бажаному рівню засвоєння навчального елемента, потребує заміни; 1 — форма завдання обрана правильно, однак потребує корекції (скорочення кількості правильних відповідей або заміни деяких варіантів, уточнення запитання і т. п.); 2 — завдання обрано правильно та сформульовано коректно.

3. Надання зауважень та рекомендацій з покращення тесту:

- обґрунтування всіх сумнівів і побажань експерта;
- підготовка узагальнюючих висновків і рекомендацій із покращення змісту тесту в цілому та окремих тестових завдань.

Орієнтовний бланк експертизи змісту тесту наведено у табл. 7.7. Звичайно він може мати й будь-який інший вигляд залежно від особливостей конкретного тестування.

Таблиця 7.7

**БЛАНК ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЗМІСТУ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУ  
З ДИСЦИПЛІН**

Компоненти оцінювання	Критерії оцінювання	Коментар, зауваження
1. Оцінка тесту в цілому	1) повнота відображення змісту навчальної програми _____%	
	2) правильність пропорцій змісту тесту: • тема (питання) 1 — ідеально _____%; реально _____%; різниця _____% • тема (питання) 2 — ідеально _____%; реально _____%; різниця _____ ...	
	3) перевірка тотожності паралельних варіантів тесту (за їх наявності) _____%	
2. Аналіз змісту окремих тестових завдань	1) перевірка однозначності правильних відповідей: • тестове завдання 1: надана відповідь _____ еталонна відповідь _____ • тестове завдання 2: надана відповідь _____ еталонна відповідь _____ ...	
	2) перевірка часу виконання завдань: • тестове завдання 1: реальний час _____ еталонний час _____ • тестове завдання 2: реальний час _____ еталонний час _____ ...	
	3) значущість тестового завдання (оцінюється за 4-бальною шкалою: 0 — включення завдання в тест не виправдане (виходить за межі певного навчального матеріалу), 1 — зміст завдання незначущий, 2 — зміст завдання значущий, 4 — зміст завдання відповідає найважливішому змістовому елементу) • тестове завдання 1: _____ • тестове завдання 2: _____ ...	
	4) оцінка форми тестового завдання (за 3-бальною шкалою: 0 — форма завдання обрана невдало, не відповідає змісту та бажаному рівню засвоєння навчального елементу, потребує заміни; 1 — форма завдання обрана правильно, однак потребує корекції; 2 — завдання обрано правильно та сформульовано коректно: • тестове завдання 1: _____ • тестове завдання 2: _____ ...	
3. Загальні висновки та рекомендації		

При цьому експерти мають отримати для своєї роботи пакет матеріалів, а саме: навчальна програма дисципліни, підручник чи навчальний посібник, матеріали для дидактичного тестування — специфікація тесту, власне дидактичний тест (за наявності паралельних форм тесту — всі варіанти), чистий бланк для відповідей (чи кілька бланків для кожного варіанта), еталони правильних відповідей. Експерт може оцінювати кожен варіант тесту, а може працювати із загальним переліком тестових завдань.

Дані, отримані від різних експертів, порівнюються. Вагомі заваження приймаються і враховуються при вдосконаленні тесту.

### ***Як можна здійснити статистичну валідізацію тесту***

Для перевірки валідності тесту також використовуються статистичні методи, зокрема кореляційний аналіз, що дозволяє порівняти результати тестування:

- з іншими незалежно здійсненими оцінками досліджуваних;
- з аналогічними даними, отриманими іншим способом;
- з подальшою успішною діяльністю досліджуваних за фахом і т. п.

Покажемо на прикладі процедуру розрахунку валідності тесту за одним з таких варіантів.

### ***Оцінка валідності тесту за порівнянням з аналогічними даними, отриманими іншим способом***

1. Отримані результати тестування в групі з 10 студентів заносяться у таблицю поряд із даними їх усного опитування (табл. 7.8). Здійснюється окреме рангування результатів тестування студентів (колонка  $X$ ) та усного опитування (колонка  $Y$ ). У випадку однакових значень досліджуваним присвоюється середній ранг (наприклад, у студентів під номером 1 та 5 однакова результативність виконання тесту — 7 балів, їх ранги мали б бути 3 та 4, їм обом присвоюється середнє значення цих рангів — 3,5). Розраховується різниця рангів для кожного студента ( $X - Y$ ), яка надалі підноситься до квадрату  $(X - Y)^2$ . Розраховується сума отриманих значень:  $\sum(X - Y)^2$ .

Таблиця 7.8

ДОПОМІЖНА ТАБЛИЦЯ ДЛЯ РОЗРАХУНКУ  
КОЕФІЦІЄНТА КОРЕЛЯЦІЇ СПІРМЕНА

Номер студента	Сума балів за тест	Сума балів за усне опитування	Розрахунок кореляції			
			Ранг результату за тест, $X$	Ранг результату за усне опитування, $Y$	$X - Y$	$(X - Y)^2$
1	7	4	3,5	3,5	0	0
2	3	2	9,5	9	0,5	0,25
3	6	4	5,5	3,5	2	4
4	5	4	7,5	3,5	4	16
5	7	4	3,5	3,5	0	0
6	8	5	2	1	1	1
7	5	3	7,5	6,5	1	1
8	9	3	1	6,5	-5,5	30,25
9	6	2	5,5	9	-3,5	12,25
10	3	2	9,5	9	0,5	0,25
	Max = 10	Max = 5			$\Sigma$	65

2. Розраховується коефіцієнт кореляції Спірмена за формулою:

$$r_s = 1 - \frac{6 \times \sum (X - Y)^2}{n \times (n^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \times 65}{10 \times (10^2 - 1)} \approx 0,61$$

де  $n$  — загальна кількість досліджених (у даному випадку 10).

3. Отримане значення коефіцієнта кореляції порівнюється з нормами.

- до 0,2 — дуже слабкий зв'язок
- до 0,3 — слабкий
- до 0,5 — помірний
- до 0,7 — середній
- більше 0,7 — високий

4. Робиться висновок: бали студентів за тест та аналогічне усне опитування посередньо корелюють один з одним, отже, валідність даного тесту є посередньою.

**Що таке надійність тесту**

**Надійність** тесту полягає в тому, наскільки точно він може «виміряти» знання студентів. «Надійний» тест повинен показува-

ти однакові або близькі результати при повторному обстеженні, в аналогічних групах. При потворному обстеженні тест повинний надавати аналогічні результати для сильних, посередніх і слабких за успішністю студентів. Крім того, надійний тест надає можливість максимально наблизити оцінки різних викладачів стосовно одного і того самого студента (відповідати середній оцінці). Отже, надійність тесту характеризує відсутність похибок у складанні тесту і проведенні тестування, незалежність його результатів від випадкових факторів.

### ***Як можна перевірити надійність тесту***

Перевірка надійності дидактичного тесту здійснюється за допомогою статистичної процедури — кореляційного аналізу. При цьому використовуються кілька способів перевірки надійності тесту через перевірку зв'язку (кореляції):

- 1) між результатами даного і повторного обстеження (ретестова надійність);
- 2) між паралельними варіантами тесту (надійність паралельних форм);
- 3) між результатами виконання двох частин тесту (метод розщеплення).

### ***Як визначається ретестова надійність тесту***

Ретестова надійність вимірюється при повторному проведенні того ж самого тесту на тому ж самому контингенті і за таких самих умов (той самий викладач, час доби, тривалість тестування, приміщення і т.п.). Тим самим перевіряється, наскільки результати виконання тесту незалежні від випадкових факторів. При цьому вважається, що інтервал між двома послідовними застосуваннями тесту не повинен перевищувати 6 місяців. Однак у педагогічних тестах такий метод перевірки надійності тесту не завжди придатний, оскільки ті, хто навчаються, можуть суттєво збагатити свої знання до повторного тестування (донавчання). Крім того, саме виконання дидактичного тесту часто має тренувальний характер, оскільки студент засвоює і прийоми вирішення тестових завдань. Певний вплив має і різний ступінь мотивованості тих, хто навчається, при повторному тестуванні.

## ***У чому полягає надійність взаємозамінних (паралельних) форм тесту***

Такий коефіцієнт надійності водночас вимірює часову стабільність тесту та узгодженість відповідей за двома формами (варіантами тесту). Паралельні форми тесту можуть бути незалежно побудованими тестами, що відповідають однаковим вимогам: містять однакову кількість завдань, які представлені в одній формі, однотипного змісту та рівня складності. При цьому одним і тим самим студентам пропонується виконати дві форми тесту одну за одною (без значного інтервалу часу між ними), а далі перевіряється кореляція (зв'язок) між отриманими результатами. Значущість такого зв'язку буде свідчити про надійність тесту.

Такий метод перевірки надійності тестів вважають кращим, ніж попередній для дидактичного тестування, оскільки він менше залежить від навченості тих, хто його виконує.

## ***Як реалізується «метод розщеплення» в процесі перевірки надійності тесту***

Цей метод використовується, коли існує лише одна форма тесту. Після відповідей досліджуваних на певний тест отримані результати розподіляються на дві рівні частини та встановлюється зв'язок (кореляція) між ними. При цьому в різні частини тесту мають потрапити завдання різних рівнів складності. Зазвичай спочатку завдання ранжуються за складністю, а потім розбиваються на парні та непарні. Чим вищою буде кореляція між результатами виконання двох еквівалентних частин тесту, тим надійнішим він вважається. Продемонструємо такий розрахунок на прикладі.

## ***Обчислення надійності дидактичного тесту за «методом розщеплення»***

1. Складається матриця результатів тестування студентів однієї групи (1 — правильна відповідь, 0 — неправильна) — табл. 7.9. У випадку використання тестових завдань з множинним вибором враховується лише повністю правильна відповідь, коли вказані всі правильні варіанти відповіді і не вказано жодного неправильного варіанта. Для кожного студента розраховується сума набраних балів, а для кожного тестового завдання — сума правильних відповідей.

Таблиця 7.9

## МАТРИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ

Номер студента	Номер тестового завдання										Сума набраних балів
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>1</b>	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	<b>7</b>
<b>2</b>	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>3</b>
<b>3</b>	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	<b>6</b>
<b>4</b>	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	<b>5</b>
<b>5</b>	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	<b>7</b>
<b>6</b>	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	<b>8</b>
<b>7</b>	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	<b>5</b>
<b>8</b>	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	<b>9</b>
<b>9</b>	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	<b>6</b>
<b>10</b>	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	<b>3</b>
<b>Сума правильних відповідей</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	

2. Надані відповіді розподіляються на дві частини: парні і непарні номери завдань (табл. 7.10). Для кожного студента розраховується сума балів, набрана за виконання парних і непарних завдань.

Таблиця 7.10

МАТРИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ  
З РОЗПОДІЛОМ НА ПАРНІ І НЕПАРНІ ЗАВДАННЯ

Номер студента	Непарні завдання					Парні завдання					Сума набраних балів	
	1	3	5	7	9	2	4	6	8	10	непарні завдання	парні завдання
<b>1</b>	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>3</b>	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>4</b>	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>5</b>	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>6</b>	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>7</b>	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>8</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>9</b>	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>10</b>	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Сума правильних відповідей</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>30</b>	<b>29</b>

3. Для розрахунку кореляції між показниками успішності виконання тесту окремо для парних і непарних завдань використовується коефіцієнт кореляції Пірсона. Для цього спочатку рекомендується побудувати допоміжну таблицю (табл. 7.11). У таблицю заносяться суми балів, набраних студентами за виконання непарних ( $X$ ) та парних ( $Y$ ) завдань. Надалі розраховуються середні значення цих сум ( $X_{\text{сеп}}$  та  $Y_{\text{сеп}}$ ). У наступних колонках для кожного студента розраховується різниця індивідуальних значень результативності виконання парних і непарних завдань та середніх ( $X - X_{\text{сеп}}$  та  $Y - Y_{\text{сеп}}$ ), які надалі возводяться у квадрат ( $(X - X_{\text{сеп}})^2$  та  $(Y - Y_{\text{сеп}})^2$ ), а також помножуються ( $X - X_{\text{сеп}}) \times (Y - Y_{\text{сеп}}$ ). Розраховується сума отриманих значень:  $\sum(X - X_{\text{сеп}})^2$ ;  $\sum(Y - Y_{\text{сеп}})^2$  та  $\sum(X - X_{\text{сеп}}) \times (Y - Y_{\text{сеп}})$ .

Таблиця 7.11

ДОПОМІЖНА ТАБЛИЦЯ  
ДЛЯ РОЗРАХУНКУ КОЕФІЦІЄНТА КОРЕЛЯЦІЇ ПІРСОНА

Номер студента	Сума набраних балів		Розрахунок кореляції				
	непарні завдання, $X$	парні завдання, $Y$	$X - X_{\text{сеп}}$	$Y - Y_{\text{сеп}}$	$(X - X_{\text{сеп}})^2$	$(Y - Y_{\text{сеп}})^2$	$(X - X_{\text{сеп}}) \times (Y - Y_{\text{сеп}})$
1	4	3	1	0,1	1	0,01	0,1
2	2	1	-1	-1,9	1	3,61	1,9
3	3	3	0	0,1	0	0,01	0
4	1	4	-2	1,1	4	1,21	-2,2
5	3	4	0	1,1	0	1,21	0
6	3	5	0	2,1	0	4,41	0
7	4	1	1	-1,9	1	3,61	-1,9
8	5	4	2	1,1	4	1,21	2,2
9	3	3	0	0,1	0	0,01	0
10	2	1	-1	-1,9	1	3,61	1,9
<b>Сума</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>18,9</b>	<b>2</b>
<b>Середнє</b>	$x_{\text{сеп}} = 3$	$y_{\text{сеп}} = 2,9$					

4. Розраховується коефіцієнт кореляції Пірсона за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum(x - x_{\text{сеп}}) \times (y - y_{\text{сеп}})}{\sqrt{\sum(x - x_{\text{сеп}})^2 \times \sum(y - y_{\text{сеп}})^2}} = \frac{2}{\sqrt{12 \times 18,9}} \approx 0,133$$

5. Отримане значення коефіцієнту порівнюється з нормативними значеннями:

- до 0,2 — дуже слабкий зв'язок
- до 0,3 — слабкий
- до 0,5 — помірний
- до 0,7 — середній
- більше 0,7 — високий

5. Робиться висновок: бали студентів у парних і непарних тестових завданнях слабо корелюють одне з одним, отже, даний тест є недостатньо надійним за змістом (низька внутрішня узгодженість).

### **Як визначається складність (важкість) тестового завдання**

При перевірці якості тестових завдань часто використовується показник **складності тестового завдання**, який полягає у визначенні відсотку випробуваних, що виконали кожне завдання. Чим більше значення показника, тим легшим вважається завдання (тим більш випробуваних його виконали). Ідеальним для тестового завдання вважається індекс складності 50—60 %, а прийнятним — коливання його від 30 до 70 %.

Для оцінки достовірних результатів щодо складності тестових завдань слід провести дослідження в досить великій вибірці випробуваних (не менша за 20 осіб). При цьому випробуваними повинні бути студенти з різними навчальними здібностями. Продемонструємо порядок обчислення коефіцієнту складності на прикладі.

*Давайте поміркуємо.* Зміст показника складності тестового завдання правильніше було б назвати показником легкості, оскільки, чим більше його значення, тим легшим є завдання для виконання (більше учнів з ним справилися). Але за традицією, що склалася у класичній теорії тестів, складність завдання визначається саме таким чином.

### **Визначення складності тестових завдань**

1. Будується матриця тестових результатів, у якій 1 — правильна відповідь, 0 — неправильна (табл. 7.12). Визначається кількість правильних відповідей на кожне тестове завдання.

Таблиця 7.12

## МАТРИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ

№ студента, і	Номер тестового завдання, j									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1</b>	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
<b>2</b>	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>3</b>	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
<b>4</b>	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0
<b>5</b>	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
<b>6</b>	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
<b>7</b>	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1
<b>8</b>	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
<b>9</b>	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1
<b>10</b>	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
<b>Кількість правильних відповідей, <math>R_j</math></b>	7	7	8	7	6	7	3	2	6	6
<b>Індекс складності, <math>p_j</math></b>	70	70	80	70	60	70	30	20	60	60

2. Обчислюється *індекс складності (важкості) тестових завдань ( $p_j$ )*, що показує відсоток випробуваних, що виконали кожне завдання.

$$p_j = \frac{R_j}{N} \times 100 \%,$$

де  $R_j$  — кількість випробуваних, що виконали  $j$ -і завдання вірно;  $N$  — число випробуваних;  $j$  — номер завдання в тесті.

3. Отримані значення індексу складності порівнюються з нормами:

- більше 70 — надто легке завдання;
- від 30 до 70 — завдання середньої складності;
- від 50 до 60 — ідеальне за складністю завдання;
- нижче 30 — надто складне.

4. Робиться висновок про складність завдань тесту: завдання 8 варто вважати занадто важким ( $p_j = 20 \%$ ), а завдання 3 — занадто легким ( $p_j = 80 \%$ ). І те й інше завдання бажано виключити з тесту.

## **Як визначається дискримінативність тестового завдання**

**Дискримінативність (розподільча здатність) тестового завдання** показує здатність завдання диференціювати (поділяти) студентів на кращих і гірших. Значення цього показника може змінюватися від  $-1$  до  $+1$ . Значення  $+1$  позначає, що із завданням справилися всі «кращі» випробувані і не справився жоден «гірший»,  $0$  — тестове завдання виконала однакова кількість випробуваних обох груп;  $-1$  — з завданням справилися всі «гірші» випробувані і не справився жоден «кращий». Чим вище значення індексу дискримінативності, тим кращим вважається тестове завдання. Відмінно складеним тестовим завданням є таке, індекс дискримінативності якого дорівнює  $0,35$  і вище. Продемонструємо розрахунок цього показника на прикладі.

### **Визначення дискримінативності тестових завдань**

1. Будується матриця тестових результатів (табл. 7.13), у якій  $1$  — правильна відповідь,  $0$  — неправильна. Розраховується сума балів, набраних кожним студентом за виконання всіх тестових завдань. Отримані суми ранжуються ( $1$  — кращий результат,  $10$  — гірший). У випадку однакових значень досліджуваним присвоюється середній ранг (наприклад, у студентів під номером  $1$  та  $5$  однакова результативність виконання тесту —  $7$  балів, їх ранги мали б бути  $3$  та  $4$ , їм обом присвоюється середнє значення цих рангів —  $3,5$ ).

*Таблиця 7.13*

**МАТРИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ**

Номер студента	Номер тестового завдання										Сума набраних балів	Ранг студента
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<b>1</b>	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	<b>7</b>	<b>3,5</b>
<b>2</b>	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>3</b>	<b>9,5</b>
<b>3</b>	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	<b>6</b>	<b>5,5</b>
<b>4</b>	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	<b>5</b>	<b>7,5</b>
<b>5</b>	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	<b>7</b>	<b>3,5</b>
<b>6</b>	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	<b>8</b>	<b>2</b>
<b>7</b>	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	<b>5</b>	<b>7,5</b>
<b>8</b>	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	<b>9</b>	<b>1</b>
<b>9</b>	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	<b>6</b>	<b>5,5</b>
<b>10</b>	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	<b>3</b>	<b>9,5</b>

2. Обираються підгрупи «гірших» і «кращих» випробуваних (1/3 від меж прорангованого ряду): «кращі» — випробувані з порядковими номерами 8, 6, 1 (їх ранги відповідно 1; 2 та 3,5); «гірші» — з порядковими номерами 4, 2, 10 (ранги — 7,5; 9,5; 9,5). У випадку однакових рангів до аналізу береться результат будь-якого досліджуваного з таким рангом (так, ми включили до «кращих» випробуваних студента під номером 1, що має ранг 3,5, хоча могли б взяти замість нього студента під номером 5, в якого такий самий ранг).

3. Відповіді цих студентів на кожне завдання тесту зводяться в окрему таблицю (табл. 7.14). Розраховуються суми балів, набраних різними підгрупами студентів по кожному тестовому завданню.

Таблиця 7.14

**МАТРИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ РІЗНИХ ПІДГРУП СТУДЕНТІВ**

Підгрупи студентів	Номер тестового завдання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«кращі» <i>1</i> <i>6</i> <i>8</i>	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
«гірші» <i>2</i> <i>4</i> <i>10</i>	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0
	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Сума правильних відповідей «кращих», <i>L</i>	2	3	3	3	3	2	1	1	3	3
Сума правильних відповідей «гірших», <i>H</i>	2	2	2	1	0	2	0	1	1	0
Дискримінативність, $(r_{\text{дис}})_j$	0	0,3	0,3	0,7	1	0	0,3	0	0,7	1

4. Далі розраховується *індекс дискримінативності (розрізнення) тестових завдань*  $(r_{\text{дис}})_j$  за формулою:

$$(r_{\text{дис}})_j = 2 \times \frac{L - H}{n},$$

де *L* — кількість правильних відповідей у групі «кращих», *H* — кількість правильних відповідей у групі «гірших» випробуваних; *n* — загальне число випробуваних в обох групах (у наведеному прикладі — 6 осіб); *j* — номер завдання в тесті.

5. Отримані значення коефіцієнта дискримінативності тестових завдань порівнюються з нормами:

- 0,35 і вище — відмінно складене завдання;
- 0,25 — 0,34 — добре складене завдання;
- 0,15 — 0,24 — погано складене завдання, його рекомендується переглянути;
- нижче 0,15 — дуже погано складене завдання, його варто переглянути

6. Робиться висновок: рекомендується переглянути тестові завдання під номерами 1, 6, 8, розподільча властивість яких недостатня.

Після обчислення коефіцієнтів складності і дискримінативності тестові завдання переглядаються. Видаляються питання з незадовільними значеннями показників. Проводиться остаточний підрахунок балів за результатами тестування.

*Чи знаєте Ви, що...?*

- для здійснення перевірки якості тестів досліджуваних має бути не менше 20 (в ідеалі — до 200), щоб отриманим результатам перевірки можна було довіряти;
- до досліджуваних груп мають входити студенти з різним рівнем успішності, що дозволить отримати об'єктивніші дані;
- тест може бути надійним, але не валідним (гарно перевіряти певні властивості, але не ті, що потрібно), і навпаки, тест може бути валідним, але не надійним (перевіряти те, що треба, але за рахунок поганого виконання не надавати об'єктивних результатів); обидва показники якості тесту мають значення;
- більша кількість завдань у тесті підвищує його надійність;
- у деяких випадках при незадовільному значенні індексу складності але задовільному індексі дискримінативності завдання можна залишити — воно дозволяє краще диференціювати «сильних» і «слабких» учнів усередині кожної категорії.

**Як перевірити якість дистракторів у тестових завданнях закритої форми**

Окремою процедурою при аналізі якості тестових завдань закритої форми є так званий **дистракторний аналіз**. Його мета — перевірка правдоподібності дистракторів (варіантів помилкових відповідей). В ідеалі всі помилкові дистрактори мають обиратись з однаковою ймовірністю (наявність дистракторів, які ніхто не обирає, збільшує ймовірність вгадування правильної відповіді, тобто зменшує складність тестового завдання).

Дистракторний аналіз здійснюється шляхом розрахунку частки досліджуваних, що обрали кожен помилковий дистрактор. Наприклад, якщо у закритому тестовому завданні, що має 5 варіантів відповідей, правильну відповідь обрали 60 % досліджуваних, інші 40 % мають рівномірно розподілитись за своїм вибором помилкових дистракторів (по 10 % на кожен такий варіант). Продемонструємо на прикладі перевірку якості дистракторів у тестових завданнях закритої форми.

### **Аналіз правдоподібності дистракторів у тестових завданнях закритої форми**

1. Готується матриця результатів тестування (табл. 7.15). Розраховується частка вибору кожного варіанта відповіді досліджуваними у кожному тестовому завданні (відсоток досліджуваних, що обрали певний варіант відповіді з загальної кількості осіб, які відповіли на це запитання). Зірочками у таблиці відмічені правильні відповіді, жирним шрифтом виділено дистрактори, які обирало дуже мало осіб.

2. Бачимо, що у завданні 1 бажано замінити варіант відповіді Б, завданні 2 — В, завданні 9 — Б та завданні 10 — Г. Завдання ж б загалом треба переробити, оскільки воно є надто легким (правильну відповідь обрала переважна більшість опитаних студентів).

Таблиця 7.15

**МАТРИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ**

№ запитання	Загальна кількість осіб, які відповіли на це запитання	Розподіл досліджуваних за вибором певного варіанту відповіді							
		А		Б		В		Г	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
<b>1</b>	96	8	8,3	1	<b>1,0</b>	65	67,7*	22	22,9
<b>2</b>	96	4	4,2	20	20,8	2	<b>2,1</b>	70	72,9*
<b>3</b>	97	19	19,6	29	29,9	24	24,7*	25	25,8
<b>4</b>	93	18	19,4	10	10,8	59	63,4*	6	6,5
<b>5</b>	96	47	49,0	33	34,4*	9	9,4	7	7,3
<b>6</b>	97	0	<b>0,0</b>	6	6,2	91	93,8*	0	<b>0,0</b>
<b>7</b>	90	19	21,1	24	26,7	40	44,4*	7	7,8
<b>8</b>	93	3	3,2	11	11,8	2	2,2	77	82,8*
<b>9</b>	86	31	36,0	1	<b>1,2</b>	22	25,6	32	37,2*
<b>10</b>	97	35	36,1	23	23,7	39	40,2*	0	<b>0,0</b>



## Підсумки до теми

Запровадження тестового контролю навчальних досягнень у ВНЗ сприяє його об'єктивізації та зменшенню суб'єктивного фактору. Саме тому тестові технології використовуються у навчанні дедалі частіше, знаходять дедалі більше визнання як у зарубіжних, так і у вітчизняних педагогів.

Однак запровадження тестового контролю у навчальний процес вимагає вирішення проблеми його науково-методичного забезпечення з урахуванням всіх переваг та недоліків тестового контролю та за умов підвищення якості підготовки викладачів та фахівців-тестологів.

Знання основ тестології допоможе розробникам тестових завдань використовувати адекватні з точки зору мети перевірки форми тестових завдань, які б відповідали вимогам до їх складання, потрібному рівню засвоєння навчального матеріалу.

Ефективне конструювання дидактичних тестів передбачає наявність певної технології, що вимагає таких основних кроків: постановка діагностичних навчальних цілей, планування змісту тесту та здійснення його специфікації, вибір відповідних форм тестових завдань, визначення оптимальної довжини тесту та часу на його виконання, розробку необхідних інструкцій, бланків відповідей тощо.

Специфічною є організація комп'ютерного тестування, що надає ряд додаткових можливостей, однак викликає й низку вагомих проблем. Такі особливості мають бути враховані й при реалізації дистанційного навчання, що обов'язково включає і комп'ютерне тестування.

Для забезпечення якості дидактичного тесту слід обов'язково використовувати спеціальні процедури його перевірки, серед яких вирізняють: перевірку якості тесту в цілому через розрахунок показників його валідності та надійності, перевірку якості окремих тестових завдань, зокрема, з'ясування їх складності та дискримінативності, перевірку якості дистракторів у тестових завданнях закритої форми. Усі ці процедури цілком доступні для викладача, знайомого з елементарним статистичним аналізом, та можуть бути реалізовані шляхом нескладних математичних розрахунків. За результатами такого аналізу тести можуть бути переглянуті і вдосконалені, що сприяє більшій об'єктивності тестового контролю.



## Навчальні завдання

1. Розробіть дидактичний тест з будь-якої теми та здійсніть перевірку його якості за всіма показниками.

2. Дайте відповіді на запитання: *Як розвивається в нашій країні дидактична тестологія? Коли і в якій країні виникло дидактичне тестування? Хто вперше ввів поняття «тест» і хто склав перший стандартизований педагогічний тест?*

3. Оберіть будь-яку тему з курсу, який Ви викладаєте, і підготуйте дидактичний тест для контролю її засвоєння. Знайдіть йому відповідне місце в класифікації дидактичних тестів та визначте форми створених вами тестових завдань.

4. Розробіть тест для певної теми навчального предмету, який Ви викладаєте, на основі запропонованих рекомендацій.

5. Оцініть, у якій мірі Ви дотримуетесь рекомендацій щодо надання інструкцій для студентів у процесі підготовки їх до тестування.

6. Поясніть, як Ви розумієте принцип конфіденційності текстолога.

7. Наведіть приклад із власного досвіду психологічних реакцій студентів на комп'ютерне тестування та поміркуйте, наскільки доцільними були Ваші дії з метою індивідуалізації контролю при дистанційному тестуванні.

8. Запропонуйте власні напрямки інновацій при розробці завдань для комп'ютерного тестування.

9. Поясніть, як Ви розумієте поняття «тести фіксованої довжини».

10. Зазначте переваги адаптивного тестування. Поясніть, як Ви розумієте рівні інтерактивності в online-тестуванні за умов дистанційного навчання.



## Рекомендована література

1. *Аванесов В. С.* Теория и практика педагогических измерений (материалы публикаций в открытых источниках и Интернет) — Подготовлено ЦТ и МКО УГТУ — УПИ, 2005. Аванесов В. С. pdf С. 4.

2. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — С. 29—94.
3. *Булах І. Є., Мруга М. Р.* Створюємо якісний тест : навч. посіб. — К. : Майстер-клас, 2006. — 160 с.
4. *Вакарчук І. О.* Система тестувань для вступників до Львівського національного університету ім. І. Франка. — Львів: Місіонер, 2002. — 120 с.
5. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник (для студентів магістратури) / С. С. Вітвицька. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 325 с.
6. *Майоров А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. — М., 2001.
7. *Матвієнко В. М.* Тестовий контроль, його можливості, місце в навчальній роботі та умови ефективного впровадження: навч. посібник / В. М. Матвієнко, П. П. Тонкоглас. — Умань: Агротек, 2006. — 420 с.
8. *Михайлычев Е. А.* Дидактическая тестология / Е. А. Михайлычев. — М.: Народное образование, 2001. — 432 с.
9. *Паращенко Л.* Незалежне тестування: американський досвід та українські можливості // Вісник програм шкільних обмінів. — 2006. Вип. 27. — С. 33—35.
10. *Паращенко Л. І.* Тестові технології у навчальному закладі: метод. посібник / Л. І. Паращенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська. — К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. — С. 24—37
11. *Родионов Б. У., Татур А. О.* Стандарты и тесты в образовании. — М., 1995.
12. *Цатурова И. А.* Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. — Таганрог, 1969. — 51 с.
13. *Чельшкова М. Б.* Адаптивное тестирование в образовании. — М., 2000.
14. *Чельшкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / М. Б. Чельшкова. — М.: Логос, 2002. — 432 с.
15. *Шмелев А. Г., Бельцер А. И., Харцонов А. Г., Серебряков А. Г.* Адаптивное тестирование в системе «Телетестинг». Школьные технологии. — М., 2001.
16. *Bloom B. S.* Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1 : Cognitive Domain. — N.Y.:David Mc Kay Co, 1956.
17. Методичні рекомендації по розробці дистанційних курсів в середовищі інформаційної системи дистанційного навчання WebCT. Укладачі: М. П. Лимаренко, директор ЦДН, О. О. Субіна, начальник науково-методичного відділу. — К.: КНЕУ, 2005. — 17 с.
18. <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>
19. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150097eo.pdf>
20. <http://www.osvita.org.ua/articles/445.html>

## Список дополнительной литературы

1 *Архипов К. Е., Архипов М. Е.* О применении информационных технологий в образовательной области (экспериментальная работа) / Проблемы информатизации образования: Тезисы докладов областной научно-методической конференции. — Тула : ТГУ, 1999. — 213 с.

2. *Ахаян А. А., Берлина Т. Р., Лантев В. В.* Виртуальный Педагогический институт: дистанционное сопровождение общего и профессионального педагогического образования // Международная конференция «Информационные технологии в образовании — 98», Материалы конференции, ч. 3. — М., 1998. — С. 10—11.

3. *Грушевский С. П.* Учебные Web-сайты как средство информационного обеспечения задачных адаптивных дидактических конструкций при обучении математике. / Научный сервис в Интернете: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции. — М.: Изд-во МГУ, 1999г. — 315 с.

4. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1997. — 418 с.

5. *Пищик В. И.* Психологическое сопровождение дистанционного обучения в Интернете. / Научный сервис в Интернете: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции. — М.: Изд-во МГУ, 1999. — 215 с.

6. *Полат Е. С., Петров А. Е., Аксенов Ю. В.* Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций в России // Педагогические и информационные технологии в образовании. Вып.1 /<http://scholar.urfu.ac.ru/LANG=ru&CS=windows1251/Teachers/methodics/journal/numero1/main.html> 5.

7. Развитие дистанционного образования в мире // Проблемы информатизации высшей школы. — 1995. — № 3. — С. 3—7.

8. *Самоненко Ю. А.* Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 277 с.

9. *Тихомиров В. П.* Дистанционное образование: история, экономика, тенденции // Труды II международной конференции «Стандарты в образовании: проблемы и перспективы» (SE-97) — М., 1997. — С. 201—205.

Шановні колеги! Ви перегорнули останню сторінку нашого видання... Ми сподіваємося, що ви змогли отримати відповіді на більшість запитань, які стосуються проблем модернізації контрольно-оцінної діяльності в умовах реформування сучасної системи вищої освіти, зміни філософії контролю і створення такої системи оцінювання, яка б не тільки забезпечувала надійну перевірку отриманих студентами знань, а й не травмувала психіку тих, хто навчається.

Хочеться вірити, що ми переконали вас у необхідності опанування викладачем вищої школи теорії і практики контрольно-оцінювального процесу, усвідомлення ним цілей, функцій та форм контролю з метою запобігання суб'єктивних педагогічних помилок при оцінюванні та уникнення навчальних конфліктів, а також у тому, що основне завдання грамотного педагога полягає в умінні залучати студентів до співпраці й розвивати у них самостійність та почуття вільного вибору, у тому числі й у процесі контрольно-оцінної діяльності.

Автори запропонованого науково-практичного видання намагалися висвітлити проблему модернізації контрольно-оцінної діяльності з позиції компетентнісного підходу, який дозволяє сформувати у спеціалістів не лише певні знання і уміння, але й комплекс компетенцій. Розробляючи концептуальні засади видання, ми враховували, що оптимізація контрольно-оцінної діяльності може відбуватися щонайменш у двох напрямках: її **об'єктивізації** та **гуманізації**.

Ми з'ясували, що **об'єктивізація** контролю передбачає використання комбінованих форм опитування, рівневого підходу до засвоєння навчального матеріалу, інноваційних комп'ютерних програм та мультимедійних технологій, урізноманітнення форм і методів контролю тощо. Грамотний педагог повинен вміти правильно організувати процедуру оцінювання, урізноманітнювати форми тестових завдань, мінімізувати недоліки тестового контролю та оптимізувати його переваги, вміло поєднувати кредитну систему з модульною та рейтинговою.

**Гуманізація** контрольно-оцінної діяльності вимагає створення ретельно продуманої в інструментальному плані системи оцінювання, яка б здійснювала позитивний вплив на тих, хто навчається.

У цьому контексті бажано відслідковувати динаміку розвитку особистості за допомогою інноваційних методів оцінювання (завдання-есе, портфоліо тощо), не використовувати найгірші за своїми психологічними наслідками види оцінок (невизначена, опосередкована, ухилення від оцінок тощо), усвідомлювати прояви «педагогічного суб'єктивізму» та уникати «суб'єктивних педагогічних помилок» при оцінюванні. Викладачеві слід обережно вдаватися до узагальнюючих негативних суджень при оцінюванні, здійснювати рефлексію своєї поведінки, а також формувати у тих, хто навчається, активну самооцінювальну діяльність.

Удосконалення контролюльно-оцінної діяльності передбачає розвиток найбільш гуманної форми контролю — **самоконтролю**. У цьому контексті плідним виявляється використання інноваційних комп'ютерних програм, створення електронних мультимедійних підручників та дистанційних курсів для самостійної роботи та самоконтролю студентів.

Спираючись на власний досвід роботи в КНЕУ, автори видання вважають, що модернізація контролюльно-оцінної діяльності у вищому економічному навчальному закладі вимагає організації роботи професорсько-викладацького колективу щонайменш у 3-х напрямках:

а) **технологічному** — створення *алгоритму* перевірки якості тестових завдань, який би використовувався викладачами для виявлення у студентів необхідних компетенцій; усвідомлення і застосування в початковому процесі специфічних особливостей *інтерактивного* зворотного зв'язку;

б) **навчальному** — розробка *тренінгової програми* для викладачів університету, яка б висвітлювала основні шляхи реформування вітчизняної системи контролю та оцінювання;

в) **психологічному** — урахування в процесі отримання зворотного зв'язку певних *психологічних* аспектів: усвідомлення випадків прояву педагогічного суб'єктивізму на всіх етапах контролюльно-оцінної діяльності з метою попередження та усунення його психотравмального впливу на психіку студентів.

Ми вважаємо, що, розробляючи більш досконалу систему контролю та оцінювання, бажано спиратися на один з базових принципів менеджменту: «Робиться те, і робиться саме так, як винагороджується». Серйозною перешкодою для досягнення результатів навчання є величезна невідповідність між поведінкою, якої вимагають від студентів, і поведінкою, за яку винагороджують оцінками. Сподіваємося, що ми з вами, шановні колеги, успішно подолаємо цю перешкоду в процесі подальшої модернізації контролюльно-оцінювальної діяльності.

# Шерміни і поняття

---

**Адаптивне (послідовне) тестування** — вид комп'ютерного тестування, при якому тестові завдання з відомими характеристиками послідовно відображаються на екрані комп'ютера, а рівень підготовки тестованого із дедалі зростаючою точністю оцінюється відразу ж після кожної його відповіді. Наступне завдання залежно від попередньо наданих відповідей тестованого добирається так, щоб рівень його складності дозволяв найкращим чином оцінити рівень підготовки тестованого. Кількість завдань тесту зарані не фіксується, а процес тестування закінчується після досягнення заданої точності оцінки рівня підготовки тестованого.

**Апробація тесту** — попереднє тестування стратифікованої вибірки досліджуваних для визначення відповідності теста його цілям і апріорним характеристикам.

**Бали** — умовні одиниці рейтингової оцінки, які студент накопичує протягом всього навчання.

**Валідизація** — процедура визначення валідності тесту.

**Валідність дидактичного тесту** — міра його придатності для вимірювання та оцінки певних навчальних досягнень.

**Взаємооцінка** — соціально-психологічний метод, заснований на оцінках особистісних і міжособистісних характеристик шляхом взаємного опитування членів групи, які виступають у ролі експертів, які оцінюють поведінку один одного в значущих ситуаціях спілкування і спільної діяльності.

**Вимірювання (measurement)** — процес присвоювання числового значення певній властивості особи відповідно до її кількісного прояву із застосуванням чітко визначених правил.

**Дебрифінг** — підведення підсумків заняття, його заключний етап, на якому викладач, як правило, запитує, що сподобалося на занятті, що — ні, збирає побажання, зауваження і в підсумку узагальнює пройдене й спонукає до подальшого самостійного й більш глибокого вивчення матеріалу.

**Дискримінативність (розподільча здатність) тестового завдання** — показник його здатності диференціювати (поділяти) учнів на кращих і гірших.

**Дистрактор** — неправильні, але схожі на правильні і тому правдоподібні відповіді.

**Дистрактор тестового завдання** — варіант помилкової відповіді.

**Дистракторний аналіз** — перевірка правдоподібності дистракторів тестового завдання.

**Домашня екзаменаційна робота** — виконання студентами екзаменаційних завдань удома, коли студентам надається деякий час (від кількох годин до кількох тижнів) для того, щоб завершити і здати роботу.

**Екзамен з відкритою книгою** — екзамен, на якому студентам дозволяється користуватися підручниками та іншими книгами.

**Екзамен-роздум** — екзамен, який передбачає написання студентами одного великого тексту за певною проблемою.

**Есе як вид навчальної діяльності** — самостійний твір-роздум студента над навчальною проблемою із застосуванням ідей, концепцій, асоціативних образів чи інших галузей науки, мистецтва, власного досвіду, суспільної практики.

**Загальнопредметні освітні компетенції** — компетенції, які реалізуються на змісті, інтегративному для сукупності предметів, освітньої галузі.

**Зворотний зв'язок** — процес порівняння ступеня виконання завдання студентом із установленим навчальним стандартом.

**Змістова валідність дидактичного тесту** — ступінь відповідності тестових завдань змісту навчального матеріалу, успішність засвоєння якого перевіряється.

**Інструмент вимірювання** — засіб, яким здійснюють вимірювання.

**Інтегральна оцінка** — педагогічна характеристика, основу якої складає як фіксована, так і вербальна оцінки.

**Ключові освітні компетенції** — компетенції, які реалізуються на метапредметному, спільному (загальному) для усіх предметів змісті.

**Конструктивна валідність дидактичного тесту** — це відображення в ньому теоретичної моделі навчального матеріалу, його структурних пропорцій та основних компонентів.

**Конструювання тесту** — вибір з наявної бази різноманітних за форматом (або однакових — для поточного тестування) тестових завдань відповідно до таблиці специфікації.

**Критерії оцінювання знань** — показники оцінювання, до яких відносяться обсяг (повнота знань), уміння викласти знання у різних формах — усній, письмовій, графічній тощо.

**Методи контролю** — способи організації змісту контролю.

**Міні-есе** — есе, які передбачають короткі відповіді.

**Модульна система навчання** побудована на принципі розподілу змісту навчання на окремі, логічно завершені блоки — модулі.

**Модульно-рейтингова система** — організаційно-методична форма навчання, що поєднує рейтинговий контроль успішності навчання з модульною побудовою навчального процесу.

**Навчальний модуль** — цілісний, відокремлений, дидактично упорядкований і відносно завершений за навчальними цілями, змістом, використаними засобами і методами цикл самостійної навчальної діяльності.

**Навчальний рейтинг** — це певна інтегральна кількісна оцінка навчальних досягнень, накопичена протягом певного періоду, що характеризує кількість здобутих знань та вмінь, відображує обсяг виконаної роботи, глибину засвоєння навчального матеріалу тощо.

**Надійність взаємозамінних (паралельних) форм дидактичного тесту** — показує узгодженість відповідей за двома формами (варіантами тесту).

**Надійність дидактичного тесту** — характеризує відсутність похибок у складанні тесту і проведенні тестування, незалежність його результатів від випадкових факторів.

**Надійність дидактичного тесту за методом розщеплення** — характеризує близькість результатів виконання двох частин одного тесту.

**Непрацюючий дистрактор** — такий, якого ніхто не обирає у якості правильної відповіді.

**Оцінювання (assessment)** — процес обробки (систематизація, аналізування, узагальнення тощо) чисельних показників, які виміряні відповідно до певних правил.

**Оцінювання (evaluation)** — процес формулювання висновків на основі порівнювання кількісних показників, отриманих з різних джерел, зі стандартами.

**Парціальна оцінка** — форма педагогічної оцінки, що має відношення до окремого знання, уміння чи окремого акту поведінки. Завжди існує у вербальній оцінній формі судження.

**Педагогічне оцінювання** — процес зіставлення ходу і результату діяльності із наміченим еталоном для встановлення рівня просування навчуваного у навчанні і визначення і прийняття завдань для подальшого просування.

**Педагогічний контроль** — єдина дидактична та методична система перевіркової діяльності, спрямована на виявлення результатів навчального процесу й підвищення його ефективності.

**Педагогічний суб'єктивізм** — це вирішення викладачем своїх особистісних психологічних проблем за рахунок студента в процесі контрольної-оцінної діяльності з використанням в якості інструмента педагогічної оцінки.

**Педагогічний тест** — система завдань спеціальної форми, які побудовані за принципом зростаючих труднощів, що дозволяє якісно й ефективно виміряти рівень підготовленості і оцінити структуру знань навчуваних.

**Портфоліо** — спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень студента за певний період його навчання, який є колекцією робіт з метою демонстрації освітніх досягнень того, хто навчається.

**Практичний екзамєн** — застосування на екзамєні практичних завдань чи проектів, коли студенти мають продемонструвати свої вміння, здібності, застосування отриманих знань (це можуть бути випробову-

вання щодо створення портфоліо чи завдання з конструювання певної речі чи предмету, чи демонстрація моторних, артистичних умінь тощо).

**Предметні освітні компетенції** — компетенції, які формуються в рамках окремих навчальних предметів.

**Рейтингова система контролю навчання** — базується на систематичному контролі успішності навчання та розрахунку рейтингу тих, хто навчається.

**Ретестова надійність дидактичного тесту** — отримання однакових або близьких результатів при повторному проведенні того ж самого тесту на тому ж самому контингенті і за таких самих умов.

**Рефлексія** — це процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, психічних актів і станів.

**Рівень знань** (критеріальний рівень) визначається кількістю правильних відповідей: чим більше правильних відповідей у даного випробуваного, тим вище його індивідуальний тестовий бал.

**Самоконтроль** — це особливий вид діяльності студентів, який залежить від цілей самоуправління і самоудосконалення своєї навчальної діяльності; цілеспрямована самоперевірка процесу і результатів власної діяльності студентів, яка спрямована на виправлення та попередження помилок.

**Самооцінка** — це та цінність, значущість, якою наділяє себе індивід взагалі й окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки.

**Складність тестового завдання** — показник, що відображує відсоток випробуваних, які змогли його правильно виконати.

**Специфікація тесту** — це фіксація структури, змісту перевірки, і відсоткового співвідношення завдань у тесті, яка може бути представлена у розгорнутій чи короткій формі.

**Структура знань** оцінюється на основі послідовності правильних і неправильних відповідей на завдання, побудованих за принципом зростаючих труднощів. Форма подання структури — профіль знань випробуваного (послідовність одиниць і нулів, одержаних студентом).

**Суб'єктивні помилки оцінювання** — неправильно виставлені, завищені чи занижені оцінки успішності навчальної діяльності студента, які не відповідають його реальному рівню знань чи умінь.

**Тест професійної компетенції** — система контрольних питань стандартизованої форми, зорієнтованих на вимір і оцінку обсягу, повноти, системності, міцності та осмислення професійних знань, а також дієвості і самостійності випускника вищого навчального закладу.

**Тестове завдання** — одиниця контрольного матеріалу, яка варіюється за елементами змісту й за рівнем складності та сформульована у вигляді речення як правило в стверджувальній формі з невідомим компонентом.

**Тестологія** — окремий розділ педагогічної діагностики, сформований в 50-х рр. ХХ ст.; напрям наукових, в якому методом вимірювання є тестування.

**Тестування** — це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, валідності та надійності вимірів, має пройти обробку й інтерпретацію та бути прийнятим для застосування в педагогічній практиці (К. Інгекамп).

**Технологія навчального проектування** — один із варіантів практичного втілення ідеї продуктивного навчання, який характеризується тим, що освітній процес має на виході індивідуальний досвід продуктивної діяльності.

**Фасетне завдання** — форма тестових завдань, яка забезпечує пред'явлення декількох варіантів одного того самого елемента змісту тесту.

**Фіксована оцінка** — відображає проміжні чи завершальні успіхи студента, має узагальнений і синтетичний характер, як правило має кількісний вираз у формі відмітки.

**Формальна валідність дидактичного тесту** — правильність вибору тих чи інших тестових форм для перевірки бажаного рівня засвоєння певного навчального матеріалу.

**Форми контролю** — способи організації зовнішніх умов контролю.

# Зміст

---

Передмова .....	3
<b>Тема 1. МІСЦЕ І РОЛЬ КОНТРОЛЮ У ВИЩОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....</b>	<b>5</b>
1.1. Модернізації у вищій освіті України та нові вимоги до контролю навчальних досягнень студентів .....	5
1.2. Сучасні підходи до вимірювання навчальних досягнень студентів .....	8
1.3. Об'єктивізація та гуманізація контролю — основні напрями його вдосконалення .....	11
<i>Підсумки до теми</i> .....	16
<i>Навчальні завдання</i> .....	17
<i>Рекомендована література</i> .....	17
<b>Тема 2. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	<b>18</b>
2.1. Поняття та функції контролю в навчанні .....	19
2.2. Структура контрольно-оцінної діяльності у навчанні .....	24
2.3. Види, форми і методи контролю .....	26
2.4. Поняття про оцінювання, оцінка та відмітка, критерії оцінювання .....	33
<i>Підсумки до теми</i> .....	35
<i>Навчальні завдання</i> .....	36
<i>Рекомендована література</i> .....	36
<b>Тема 3. ПСИХОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ В НАВЧАННІ .....</b>	<b>37</b>
3.1. Педагогічна оцінка як одна із форм соціальної оцінки ..	38
3.2. Системи оцінювання та види оцінок .....	40
3.3. Способи та наслідки оцінної стимуляції .....	47
3.4. Суб'єктивні помилки оцінювання та шляхи їх запобігання .....	51
3.5. Вирішення конфліктних ситуацій при оцінюванні ...	59

<i>Підсумки до теми</i> . . . . .	65
<i>Навчальні завдання</i> . . . . .	65
<i>Рекомендована література</i> . . . . .	65
<b>Тема 4. МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНКИ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ</b> . . . . .	67
4.1. Значення модульно-рейтингової технології для за- провадження вимог Болонського процесу та переходу до кредитної системи навчання . . . . .	68
4.2. Особливості модульного навчання . . . . .	70
4.3. Принципи й умови застосування рейтингової сис- теми оцінки знань студентів в модульному навчанні . . . . .	84
<i>Підсумки до теми</i> . . . . .	109
<i>Навчальні завдання</i> . . . . .	109
<i>Рекомендована література</i> . . . . .	110
<b>Тема 5. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ КОНТРОЛЮ</b> . . . . .	111
5.1 Питання-есе . . . . .	111
5.2 Портфоліо . . . . .	125
5.3. Самоконтроль, самооцінка та взаємооцінка . . . . .	139
5.4. Рефлексія . . . . .	148
5.5. Нетрадиційні форми екзаменів . . . . .	152
5.6. Зворотний зв'язок у навчанні . . . . .	157
<i>Підсумки до теми</i> . . . . .	165
<i>Навчальні завдання</i> . . . . .	166
<i>Рекомендована література</i> . . . . .	167
<b>Тема 6. КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ</b> . . . . .	181
6.1. Контроль роботи студентів на лекціях . . . . .	168
6.2. Контрольно-оцінна діяльність на практичних та се- мінарських заняттях . . . . .	181
6.3. Роль групових форм навчання в сучасній економіч- ній освіті та оцінювання групової роботи студентів . . . . .	189
6.4. Контроль та оцінювання самостійної роботи студе- нтів . . . . .	208
6.5. Контроль і оцінювання творчих проектів студентів . . . . .	215
<i>Підсумки до теми</i> . . . . .	223
<i>Навчальні завдання</i> . . . . .	225
<i>Рекомендована література</i> . . . . .	226
<b>Тема 7. ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ</b> . . . . .	227
7.1. Поняття про тестування та історія його розвитку . . . . .	227
7.2. Особливості дидактичного тесту, його структура й види . . . . .	235

7.3. Форми тестових завдань . . . . .	241
7.4. Співвідношення навчальних цілей тестових завдань . . . . .	246
7.5. Технологія конструювання тестів . . . . .	252
7.6. Підготовка до тестування, проведення тестування та ін-терпретація результатів . . . . .	261
7.7. Комп'ютерне тестування в освіті . . . . .	270
7.8. Перевірка якості дидактичних тестів . . . . .	301
<i>Підсумки до теми . . . . .</i>	<i>319</i>
<i>Навчальні завдання . . . . .</i>	<i>320</i>
<i>Рекомендована література . . . . .</i>	<i>320</i>
Післямова . . . . .	323
Терміни і поняття . . . . .	325

*Науково-практичне видання*

**РАДЧЕНКО Марина Ігорівна**  
**АРТЮШИНА Марина Віталіївна**  
**РОМАНОВА Ганна Миколаївна та ін.**

# **КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Редактор *О. Котикова*  
Художник обкладинки *С. Волощук*  
Коректор *В. Антонюк*  
Верстка *І. Грибанової*

Підп. до друку 20.09.10. Формат 60×84/16. Папір офсет. № 1.  
Гарнітура Тип Таймс. Друк офсет. Ум. друк. арк. 19,29.  
Обл.-вид. арк. 21,96. Наклад 345 пр. Зам. № 10-3942

Державний вищий навчальний заклад  
«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»  
03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс (044) 537-61-41; тел. (044) 537-61-44  
E-mail: [publish@kneu.kiev.ua](mailto:publish@kneu.kiev.ua)

## Гарантія відмінних знань

Видавництво КНЕУ, створене 1996 року, є провідним видавцем економічної літератури в Україні.

Видання КНЕУ — це книжки високої якості для студентів та викладачів вищих навчальних закладів, науковців та підприємців.

Видавництво вже випустило у світ понад 1000 найменувань підручників і посібників та регулярно забезпечує своїх читачів новими виданнями.

## Якість понад усе

• Літературу видавництва КНЕУ розроблено відповідно до затверджених Міністерством освіти і науки України навчальних програм та вимог Болонської декларації.

• Процес випуску літератури видавництва включає повний цикл підготовки книжок — від розміщення заявки автором до отримання надрукованих примірників. Це гарантує актуальність матеріалів, адекватність їх сучасним умовам ведення бізнесу та перевірку на практиці.

• Видання КНЕУ дають змогу комплексно забезпечити навчальний процес і науковий розвиток студентів, аспірантів та викладачів. Оптимальне поєднання теоретичних матеріалів з практичними прикладами робить видання корисними для працівників підприємств та підприємців.

### Видавництво пропонує

- підручники
- навчальні посібники
- навчально-методичні посібники
- курси лекцій
- тренінгові технології
- монографії
- збірники наукових праць
- освітньо-кваліфікаційні характеристики
- освітньо-професійні програми

### Основні напрями видань

Міжнародна економіка  
Економіка підприємства  
Статистика  
Менеджмент. Маркетинг  
Бухгалтерський облік. Аудит  
Фінанси  
Банківська справа. Інвестування  
Економіка агробізнесу  
Право  
Точні науки  
Суспільні та гуманітарні науки

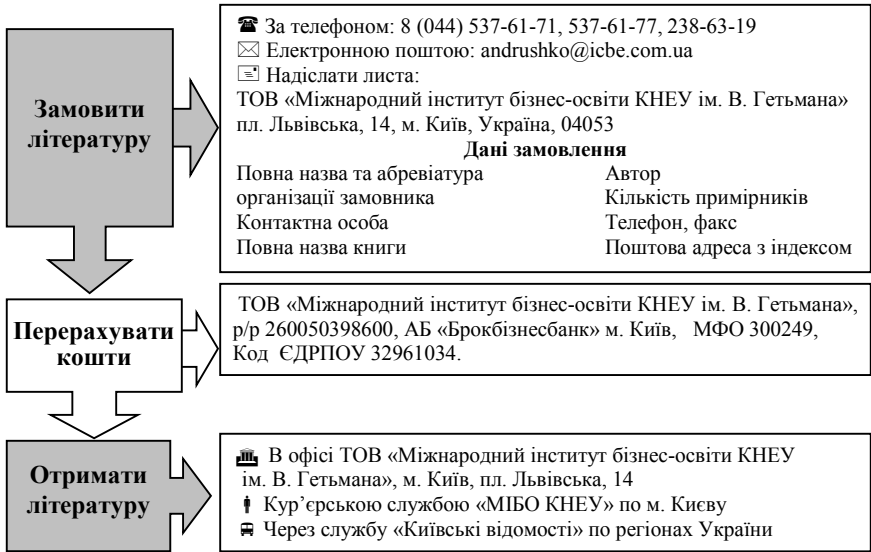
Видавництво КНЕУ імені Вадима Гетьмана  
04053, м. Київ, пл. Львівська, 14  
тел.: (044) 537-61-44, e-mail: [publish@kneu.kiev.ua](mailto:publish@kneu.kiev.ua)

### Реалізація книжок

ТОВ «Міжнародний інститут бізнес-освіти КНЕУ ім. В. Гетьмана»  
04053, м. Київ, пл. Львівська, 14  
Тел./факс: (044) 537-61-71, 537-61-77  
e-mail: [andrushko@icbe.com.ua](mailto:andrushko@icbe.com.ua)  
[www.icbe.com.ua](http://www.icbe.com.ua)

## ОПТОВИЙ ПРОДАЖ

### Як придбати літературу



Пропонуємо гнучку систему знижок та вигідні умови співпраці.

Забезпечуємо щотижневне розсилання прайсів та інформації про нові надходження електронною поштою.

### Роздрібний продаж літератури в Києві

- пл. Львівська, 14
- просп. Перемоги, 54/1
- вул. Мельникова, 79/81
- вул. Дегтярівська, 49 Г
- Книжковий магазин «Знання», вул. Хрещатик, 44, тел.: 234-22-91
- Книжковий магазин «Сяйво», вул. Червоноармійська, 6, тел.: 235-43-66
- Книжковий магазин «Урожай», просп. 40-річчя Жовтня, 128, тел.: 258-31-87
- Книжковий магазин «Академкнига», вул. Стрітенська, 17, тел.: 272-35-82

Видавництво КНЕУ імені Вадима Гетьмана  
04053, м. Київ, пл. Львівська, 14  
тел.: (044) 537-61-44, e-mail: [publish@kneu.kiev.ua](mailto:publish@kneu.kiev.ua)

#### Реалізація книжок

ТОВ «Міжнародний інститут бізнес-освіти КНЕУ ім. В.Гетьмана»  
04053, м. Київ, пл. Львівська, 14  
Тел./факс: (044) 537-61-71, 537-61-77  
e-mail: [andrushko@icbe.com.ua](mailto:andrushko@icbe.com.ua)  
[www.icbe.com.ua](http://www.icbe.com.ua)



## Можливість здобути західну університетську бізнес-освіту в Україні

### *Міжнародний християнський університет-Київ*

Приватний вищий навчальний заклад,  
створений як університет американського  
типу на базі Міжнародного університету-  
Відень (Австрія) та Київського національно-  
го економічного університету імені Вадима  
Гетьмана

Ліцензія МОН України  
АВ № 498488 від 17.12.09

Акредитовані напрями підготовки бакалаврів:

- менеджмент
- маркетинг
- міжнародна економіка

Мова навчання — українська й англійська.

Освітній рівень — бакалавр.

Диплом бакалавра державного зразка та міжнародний диплом бакалавра бізнес-адміністрування (BBA).

Термін навчання — 4 роки.

Форма навчання — денна.

Навчання платне.

МХУ-Київ наслідує традиції американських університетів щодо дисциплін, розкладу семестрів, системи оцінювання та поведінки.

Університет має міжнародне визнання і не має аналогів в Україні.

Випускник МХУ-Київ сьогодні:

- ✓ знає пріоритети, стиль та культуру західного бізнесу в поєднанні з обізнаністю щодо економічного та правового середовища в Україні;
- ✓ розуміє психологію західного підприємця та швидко адаптується в роботі із західними партнерами;
- ✓ вільно володіє діловою англійською мовою, що відкриває шлях до успіху в міжнародному бізнесі, та знає інші іноземні мови.

Випускники Міжнародного християнського університету-Київ працюють:

- у представництвах іноземних підприємств та організацій в Україні;
- представництвах українських фірм за кордоном;
- українських організаціях та підприємствах, що мають ділові контакти із західними партнерами.

Адреса: 03680, м. Київ, просп. Перемоги, 54/1, каб. 136 (головний корпус Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана)

Тел./факс (044) 456-43-63; (044) 456-51-06

e-mail: office@icu.kiev.ua

www.icu.edu.ua