

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ДОСЛІДЖЕНЬ ВПЛИВУ РІЗНИХ ФОРМ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА РЕЗУЛЬТАТИ ТЕСТУВАННЯ

Гривко Антоніна Вікторівна

канд. пед. наук, ст. наук. співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

УКРАЇНА

Теоретико-методологічним підґрунтям методики дослідження особливостей конструювання тестового інструментарію для оцінювання здобувачів загальної середньої є вивчення актуальних наукових пошуків, сукупність яких формує методологію теоретико-практичних засад тестування.

Аналіз праць дав змогу зробити висновки про те, що наявність суперечливих поглядів різних науковців (зокрема про еквівалентність складності й діагностичної потужності тестових завдань закритих і відкритих форм ([1], [2]), наявність або відсутність впливу структури тестів на результати тестування ([3], [4]), доцільність використання моно- або поліформатних тестів для підсумкового оцінювання ([5], [6]) та ін.) визначається складністю досліджуваного питання та методичними особливостями проведення експериментів.

Так, М. Кастна і Б. Штангл [7] проаналізували численні дослідження пов'язані з визначенням, наскільки еквівалентними є тестові завдання з множинним вибором і завдання з конструйованою відповіддю. Дослідниці дійшли висновку, що причиною відсутності однозначної думки науковців щодо цього питання є зіставлення результатів наукових пошуків без урахування таких складників методики проведення досліджень, як особливості інструментарію (зокрема, конкретизація типу завдань певної форми) та оцінювання результатів (зокрема, застосовувані правила оцінювання поліформатних тестів).

Водночас, детальне вивчення методики проведення дослідження дає змогу виявити недоліки й запобігти помилку у подальших наукових пошуках. Для прикладу розглянемо дослідження впливу різних форм тестових завдань на числові показники відповідей учнів (тестові бали) [8], здійснене на підґрунті зіставлення результатів Єдиного державного екзамену за 2014 – 2016 рр. щодо виконання завдань із вибором однієї правильної відповіді та завдань, на які їх було замінено, – з декількома правильними відповідями та з конструйованими відповідями. За висновками дослідників, заміна форми тестових завдань за умови незмінності оцінюваного конструкту (знання або вміння) практично не впливає на статистичні характеристики тестів: відповідно

до проведеного аналізу складність завдань підвищилася неістотно, як і незначною мірою покращилася їх розподільча здатність [8]. Однак, на нашу думку, такі висновки є недостатньо емпірично обґрунтованими з декількох причин. По-перше, за словами авторів, у представленому ними документальному дослідженні порівняння результатів виконання завдань різних форм було здійснено з похибками, оскільки порівнювалися результати різних вибірок, а зміст аналізованих завдань був нетотожним. По-друге, результати представленої аналізу не дають змоги зробити узагальнені висновки про вплив форми завдання на статистичні характеристики тесту, оскільки, окрім змісту, вони диференціюються ще й за складністю передбачуваних для їх розв'язання дій (операційна складність): порівняймо, наприклад, завдання на заповнення пропусків і завдання на пояснення; завдання з вибором однієї правильної відповіді на запитання (перевіряють *знання* певного теоретичного конструкту) і завдання, які передбачають, що для вибору однієї правильної відповіді необхідно ще прочитати текст або виконати певні дії (*знання і застосування* теоретичного конструкту) – цей аспект у розглянутому дослідженні не враховано.

Виявлення недоліків у методиці проаналізованого дослідження зумовило врахування їх нами при вивченні впливу поєднання різних форм тестових завдань на результати тестування учнів 8 і 9 класів із української мови. Зокрема, аналіз когнітивної складності паралельних завдань різних форм дав можливість обґрунтувати й врахувати наявність залежності результатів виконання цих завдань від операційно-діяльнісного компонента їх складності. Так, вирішення завдань на встановлення відповідності (використані в тестах разом із паралельними завданнями інших форм) характеризуються циклічною повторюваністю мисленнєвих операцій і пов'язаним із цим зменшенням варіативності вибору потрібних дескрипторів, що підвищує вірогідність «здогадки». Цю тезу підтверджує аналіз зіставлення результатів тестування (рівень виконання завдань на встановлення відповідності в кожному разі вищий за рівень виконання паралельних завдань із множинним вибором однієї та декількох варіантів відповіді та завдань із конструйованими відповідями) та результатів аналізу впливу поєднання завдань різних форм у тесті: у кожному з поєднань, сила впливу яких на результативні показники сягає до 35%, що є свідченням зниження діагностичної точності результатів тестування, присутні завдання на встановлення відповідності.

Отже, у процесі огляду наукових праць, пов'язаних із вивченням впливу різних форм тестових завдань на результати тестування, аналіз висновків їхніх авторів часто є недостатнім. Виявлення причин неоднозначних висновків за різними дослідженнями, спрямованими на вивчення одних і тих самих питань тестології, уможливило детальне вивчення усіх складників методики проведених експериментів (інструментарій, процедура його застосування, оцінювання та методи аналізу результатів дослідження).

Список використаних джерел:

1. Hancock, Gregory, R. (1994). Cognitive Complexity and the Comparability of Multiple-Choice and Constructed-Response Test Formats. *The Journal of Experimental Education*, 62/2, 143-157. DOI: 10.1080/00220973.1994.9943836

2. Melovitz, Vasan, Ch. A., DeFouw, D. O., Holland, B. K., & Vasan, N. S. (2018). Analysis of testing with multiple choice versus open-ended questions: Outcome-based observations in an anatomy course. *Anat Sci Educ*, 11:3, 254-261. <https://doi.org/10.1002/ase.1739>
3. Дятлова, К. Д. (2006). Исследование влияния разнообразия форм тестовых заданий на статистические характеристики теста. *Вопросы тестирования в образовании*, 4, 65 – 75.
4. Решетникова, О. А. (2016). Что оказывает влияние на изменение контрольных измерительных материалов для государственной итоговой аттестации. *Педагогические измерения*, 2, 5 – 9.
5. Marengo, D., Miceli, R., & Settanni, M. (2016). Test unidimensionality and item format: Do mixed item formats threaten test unidimensionality? Results from a standardized math achievement test. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 23:1, March, 25–36.
7. Kan, A., Bulut, O. & Cormier, D. C. (2019). The Impact of Item Stem Format on the Dimensional Structure of Mathematics Assessments. *Educational Assessment*, 24:1, 13-32, DOI: 10.1080/10627197.2018.1545569
8. Kastner, M., & Stangl, B. (2011). Multiple Choice and Constructed Response Tests: Do Test Format and Scoring Matter? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 263–273. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.035.
9. Полежаева, М.В., Нурминский, А.И., Орехова, С.В., Полежаев, В.Д. (2018). Влияние формы задания на его статистические характеристики (на примере контрольных измерительных материалов ЕГЭ). *Педагогические измерения*, 3, 97 – 108.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ХУДОЖНЬОМУ ТКАЦТВУ НА ТЕРЕНАХ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Гулей Ольга Володимирівна

заслужений майстер народної творчості України, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

УКРАЇНА

Зазначимо, що навчання ткацтву в ХІХ – на початку ХХ століття в Північно-Східній Україні відбувалося поза межами звичних інституційних форм і починалося від 14–15 років, що було зумовлено розмірами ткацького верстата. Початок навчання відбувався після досягнення відповідного зросту та рівня фізичного розвитку учня (учениці): як тільки ноги дитини діставали до підніжок. Особливістю навчання ткацького ремесла, в основному, було спостереження за роботою матері й виконання самостійних спроб наслідування практичних вправ [1]. За спогадами крелевецького ткача Гринь від п'яти років діти були в ткацтві, сам Гринь навчався ткати у матері. До 13-ти років «сукав цівки», а від 13-ти почав навчатися ткати складні малюнки [2]. Підтвердження вікової періодизації навчання дітей у сім'ї ткачів знаходимо у праці В. Доливо-Добровольської: «Діти з шести, семи років починали сукати цівки, деякі вже з десяти років сідали за верстат» [3].

Наразі, крім сімейної форми, в досліджуваний період в Північно-Східній Україні навчання ткацтву також проходило у формі учнівства у досвіченого