

спеціалізації. Більшість авторів стверджують, що в процесі конструювання тесту необхідно дотримуватися правила послідовного зростання складності тестових завдань. Зменшення результативності виконання тесту в міру його вирішення пояснюється послідовним збільшенням складності ТЗ, розташованих ближче до кінця тесту. Однак, цьому можна дати й інше пояснення, а саме: а) накопичення випробуванням втоми в процесі послідовного просування у виконанні тестових завдань, б) усвідомлення випробуванням наростання дефіциту часу, відведеного на виконання тесту, що є значним чинником відволікання. Використання критеріально-орієнтованих авторських тестів для отримання оцінки щодо рівня навчальних досягнень учнів ускладнюється тим, що процес створення учителем авторського тесту з урахуванням правила обов'язкового зростання складності ТЗ базується на суб'єктивній оцінці вчителем складності ТЗ. Структурування композиції тесту відповідно до логіки вивчення предмета має, на нашу думку, низку переваг: а) необов'язковість суб'єктивного оцінювання відносної складності ТЗ, б) допомагає учню додатково засвоїти логіку досліджуваного фрагмента. Проведені експериментальні дослідження на освітньому рівні старших класів закладу загальної середньої освіти показали, що результативний показник рівня навчальних досягнень учнів при використанні тестів, структурованих відповідно до логіки вивчення навчального матеріалу, статистично не відрізняється від результативного показника, отриманого при використанні тестів, композиція яких передбачає послідовне ускладнення тестових завдань. Залежність результативних показників виконання тестів від спеціалізації свідчить про те, що тести різної композиції виконують свою основну функцію – визначення рівня навчальних досягнень старшокласників у тому фрагменті навчального предмета, на оцінювання якого спрямовано зміст і складність тесту.

ПРЕДИКТОРИ ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ СКЛАДНОСТІ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

А. В. Гривко, кандидат пед. наук

Однією із характеристик, що визначає структуру тесту і пов'язана з можливістю диференціювати результати тестування за рівнем навчальних досягнень здобувачів освіти, є складність тестових завдань. Параметри складності тестових завдань, як і тесту загалом, визначаються за результатами тестування, однак ця характеристика є прогнозованою.

З'ясовано, що зі складністю тесту здебільшого пов'язують вибір форм тестових завдань. Водночас експериментально доведено, що одні учні краще виконують закриті завдання й гірше – відкриті, а інші – навпаки, успішніше пишуть тести з відкритими, аніж із закритими завданнями, тому тест, конструйований із завдань одного формату, може бути причиною погіршення результатів певної категорії тестованих (Бріджмен Б., Морган Р. та ін.). У зв'язку з цим *обґрунтовано* доцільність конструювання поліморфних тестів як багатовимірного інструментарію для оцінювання знань учнів із різними здібностями та когнітивними моделями пізнання,

що передбачає включення до тесту відкритих завдань для підвищення діагностичної достовірності результатів тестування за умови певного співвідношення кількості відкритих і закритих завдань.

Доведено, що паралельні за змістом і формою завдання в двох варіантах тесту, спрямовані на перевірку засвоєння одного й того самого елемента навчального матеріалу, але засобами різного мовно-операційного матеріалу (використання різних лексем, словосполучень і речень на застосування теоретичних знань), можуть різнитися показниками складності, зумовленими змістово-смісловими характеристиками мовного оформлення завдань (логічність, послідовність викладу, зв'язність тощо), мовною складністю формулювань (лексичною, синтаксичною) та рівнем якості мовного оформлення (мовних і мовленнєвих неточностей).

Розкрито, що засобами форми завдання й мовного оформлення його здійснюється *програмування способу опрацювання матеріалу*, що визначає когнітивну складність завдання. Операційно-діяльнісний компонент складності тестового завдання характеризується числом і характером операцій, які необхідно здійснити в процесі виконання завдання. Складність таких операцій визначається відповідним «поведінковим виміром вирішення проблем» або «виміром навиків», що співвідноситься з таксономією рівнів (або категорій) когнітивних дій (наприклад, за таксономією Блума (Bloom's taxonomy); системою глибини знань Н. Веба (Webb's Depth of Knowledge system); рамкою Тесту всебічного оцінювання у Флориді (Florida Comprehensive Assessment Test – FCAT); рамкою «TIMSS Advanced» та ін.)

З'ясовано, що зміна послідовності завдань у тесті також може впливати на зміну його складності в межах 5%, що в разі масштабного тестування відчутно впливатиме на результати великої кількості студентів, тому в такій ситуації оцінювання можливості випадкового упорядкування завдань у тесті необхідно уникати.

Виснувано, що операційно-діялісна складність виконання завдань регулюється програмованим числом когнітивних операцій у формі завдання, формулюванні завдання, супровідному матеріалі до завдання, у формі відповіді й зміні послідовності завдань (в разі масштабного нормативно-орієнтованого тестування): різними за складністю можуть бути не лише завдання різних форм, а й завдання, подані в одній і тій самій формі за наявністю/відсутністю і характером додаткового операційного матеріалу – речення, тексту, схеми тощо.

НАПРЯМИ ТА УМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

С. Г. Головка, кандидат іст. наук

Узагальнення результатів дослідження проблеми удосконалення державної підсумкової атестації здобувачів базової середньої освіти дало можливість визначити основні напрями його інституалізації як сертифікаційного оцінювання у формі зовнішнього незалежного оцінювання:

– як інструменту оцінювання результатів навчання учнів гімназії;