СТАВЛЕННЯ ТА РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ТЕСТУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (НА ОСНОВІ РЕЗУЛЬТАТІВ СОЦІОЛОГІЧНОГО ОПИТУВАННЯ)

ATTITUDE AND LEVEL OF TRAINING OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES TEACHERS FOR THE APPLICATION OF THE TESTING METHOD IN THE EDUCATIONAL PROCESS (BASED ON SOCIOLOGICAL SURVEY RESULTS)

УДК 378.046.4
DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.39

Сирцова О.М.,
канд. іст. наук, доцент,
доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Шумада Р.Я.,
завідувач Обласного науково-методичного центру моніторингових досліджень якості освіти
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Стаття присвячена визначенню та характеристиці емоційного ставлення й рівня підготовки вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до впровадження тестів як методу педагогічної діагностики в освітній процес.
Гіпотеза здійснюваної наукової розвідки полягає в тому, що більшість вчителів, які проходили попереднє навчання, та які широко використовують власні тести та тести з просторів інтернету для здійснення педагогічної діагностики, не мають достатнього рівня розуміння теоретичних основ тестології.
Основними методами дослідження стали соціологічне онлайн-анкетування педагогів суспільно-гуманітарних дисциплін Запорізького регіону та кількісний аналіз отриманих результатів. Випадкова вибірка респондентів анкетування, яке проводилося на засадах добровільності та анонімності, становить 391 вчитель.
Встановлено, що тестування як метод оцінювання навчальних результатів учнів є найпопулярнішим для трьох п'ятих опитаних педагогів. Виконання здобувачами практичних робіт та усне опитування використовується вчителями значно рідше. Переважна більшість педагогів (71%) має позитивне ставлення до застосування тестування як методу педагогічної діагностики. Коливання цього показника серед вчителів різних навчальних дисциплін не перевищує 8%.
Результат аналізу відповідей респондентів на запитання, що стосуються знань теоретичних основ розробки тестів свідчать про їхній достатній рівень лише у кожного шостого-сьомого педагога. Відзначається відсутність залежності між рівнем теоретичних знань педагогів та емоційним ставленням до застосування тестування в освітньому процесі.
Визначено та охарактеризовано наступні помилки вчителів щодо застосування тестів в освітньому процесі: а) нехтування етапами визначення цілей і завдань тестування, аналізу очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, визначених навчальними програмами; б) недотримання правила оптимальної кількості завдань тесту відповідно до вікової категорії учнів; в) приділення недостатньої уваги етапам розробки критеріїв оцінювання результатів тестування та визначенню способів надання зворотного зв'язку здобувачам освіти; г) відмова від здійснення аналізу результатів тестування як основи для внесення корекції в освітній процес з метою підвищення якості освіти.
Запропоновано заходи, спрямовані на покращення підготовки вчителів до розробки власних тестів як інструменту педагогічної діагностики в системі післядипломної педагогічної освіти.
Ключові слова: *тестування, учителі суспільно-гуманітарних дисциплін, емоційне ставлення, рівень підготовки до розробки тестів, типові помилки.*

The article is dedicated to defining and characterizing the emotional attitude and level of training of teachers of social and humanitarian disciplines for implementing tests as a method of pedagogical diagnostics in the educational process.
The hypothesis of the given scientific investigation is that most teachers who have undergone prior training and who extensively use their own tests, as well as tests taken from the internet for pedagogical diagnostics, lack a sufficient understanding of the theoretical foundations of testology.
The primary research methods included a sociological online survey of teachers of social and humanitarian disciplines in the Zaporizhzhia region and a quantitative analysis of the obtained results. The random sample of respondents for the survey, which was conducted on the principles of voluntariness and anonymity, consisted of 391 teachers.
It was found that testing, as a method of assessing students' learning outcomes, is the most popular for three-fifths of the surveyed teachers. Practical assignments and oral questioning are used by teachers much less frequently. The vast majority of teachers (71%) have a positive attitude towards using testing as a method of pedagogical diagnostics. Variations in this indicator among teachers of different educational disciplines do not exceed 8%.
The analysis of respondents' answers to questions concerning their knowledge of the theoretical foundations of test development shows that only one in six to seven teachers has a sufficient level of knowledge. It is noted that there is no correlation between the level of teachers' theoretical knowledge and their emotional attitude towards the use of testing in the educational process.
The following mistakes made by teachers regarding the application of tests in the educational process have been identified and characterized: a) neglecting the stages of defining the goals and objectives of testing as well as of analyzing the expected results of students' educational and cognitive activities as defined by educational programs; b) non-observance of the rule of the optimal number of test tasks according to the age category of students; c) paying insufficient attention to the stages of developing criteria for the evaluation of test results and determining the ways to provide feedback to students; d) refusal to perform analysis of the test results which should be used as a basis for making corrections in the educational process to improve the quality of education.

Measures aimed to at improving the preparation of teachers for developing their own tests as a tool for pedagogical diagnostics in the system of post-graduate pedagogical education were proposed.

Key words: *testing, teachers of social and humanitarian disciplines, emotional attitude, level of preparation for test development, typical mistakes.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Більше півтора століття освітяни активно використовують у своїй педагогічній діяльності тестову технологію. В Україні після запровадження зовнішнього незалежного оцінювання у 2006 році вона набула значної популярності. Активізація інтересу педагогів до питання застосування тестової технології в оцінюванні навчальних результатів здобувачів освіти відбулася з прийняттям Професійного стандарту вчителя. Відповідно до зазначеного нормативно-правового документа під час виконання трудової функції з управління освітнім процесом вчитель має демонструвати відповідний рівень оцінювально-аналітичної компетентності. Тільки освітяни з кваліфікаційною категорією «спеціаліст» мають добирати завдання для оцінювання результатів навчання учнів відповідно до державних стандартів освіти та адаптувати або вдосконалювати їх (за потреби); спеціаліст другої категорії – вміти урізноманітнювати інструментарій оцінювання відповідно до освітніх потреб і можливостей учнів; а вже спеціаліст першої категорії – розробляти такі завдання [1, с. 41]. Отже, будь-який вчитель повинен демонструвати уміння застосування тестів як одного з інструментів педагогічної діагностики.

На національному рівні у 2024 році проведено соціологічне дослідження щодо викликів впровадження концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа». Серед іншого було встановлено, що 45% педагогів 5–6 класів вимірюють освітні втрати, використовуючи для цього тести, розроблені самотужки, 33% вчителів – тести з інтернет-ресурсів, 29% – з підручників, 29% – тести, розроблені в межах проєкту «Всеукраїнська школа онлайн» [2, с. 73]. В одному зі своїх інтерв'ю Тетяна Вакуленко (директорка Українського центру оцінювання якості освіти) зазначає, що певні тестові інструменти, власноруч розроблені, педагогам можна використовувати для маленького класу, але вони відповідатимуть лише на ті запити, які вони поставили. Водночас вона висловлює думку, що з тестами з інтернету варто бути обережними: вони не завжди є якісними, можуть мати недоречні формулювання та містити помилки [3]. З приводу неякісного проведення тестових процедур зазвичай наводиться думка Р. Ебеля щодо найбільшої шкоди освітньому процесу, яку приносять не стільки неперевірені на якість тести, скільки такі, що проведені з порушенням регламентованих процедур [4].

Тому на сьогодні постає питання яке ставлення має український педагог до методу тестування та наскільки підготовлений до його застосування в освітньому процесі?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На науковому та науково-методичному рівнях глибоко досліджено саме основи тестології. Теорії розробки тестів присвячені роботи А. Анастазі, І. Булах, В. Галузяка, К. Інгенкампа, П. Клайна, Т. Лукіної, О. Ляшенка, Дж. Равена та інш. [5-11]. Л. Паращенко, В. Приходько присвячують власні наукові розвідки застосуванню тестових технологій в освітньому процесі [12–13]. Ці матеріали є доступними широкому загалу освітян.

При цьому малодослідженим залишається питання ставлення педагогів до застосування тестування як одного з методів оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, рівня їхніх знань основ тестології та уміння розробки тестів як інструменту педагогічної діагностики.

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці емоційного ставлення та рівня підготовки вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до впровадження тестування як методу педагогічної діагностики в освітній процес (на прикладі результатів соціологічного опитування педагогів Запорізького регіону).

Для реалізації поставленої мети необхідно вирішити наступні *завдання:*

1. Визначити найпопулярніші серед вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін Запорізького регіону методи оцінювання навчальних результатів учнів.

2. Описати емоційне ставлення педагогів до застосування методу тестування в оцінці навчальних досягнень учнів.

3. Дослідити рівень теоретичних знань вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін щодо процесу створення тестів та застосування тестової технології в освітньому процесі.

4. Визначити й охарактеризувати основні помилки вчителів щодо застосування тестової технології в освітньому процесі.

5. Запропонувати заходи, спрямовані на покращення підготовки вчителів до розробки власних тестів як інструменту педагогічної діагностики в системі післядипломної педагогічної освіти.

Методи дослідження. В основу наукової розвідки покладено сукупність теоретичних (аналіз, синтез, порівняння) та емпіричних (анкетування, кількісний аналіз результатів) методів. Основним методом дослідження є онлайн-анкетування. В онлайн-анкетуванні (випадкова вибірка), яке проводилося на засадах добровільності та

анонімності, взяли участь 391 вчитель суспільно-гуманітарних дисциплін Запорізького регіону: громадянська та історична освітня галузь – 60,36%, мовно-літературна – 26,85% та іншомовна – 12,79%. Під час обробки отриманих результатів використано методи описової статистики.

Виклад основного матеріалу. Використання тестування як основного методу оцінювання легко пояснити зручністю та швидкістю отримання вчителями результату, особливо під час дистанційної форми освітнього процесу. Тестова технологія широко увійшла в педагогічну практику українських вчителів ще на початку 90-х років XX століття. Кожен другий, що взяв участь у нашому дослідженні, проходив навчання з основ тестології в системі неформальної освіти (переважно це участь у вебінарах з відповідної тематики) та ще третина вивчала це питання самостійно.

Гіпотеза здійснюваної наукової розвідки полягає в тому, що більшість вчителів, які проходили попереднє навчання, та які широко використовують власні тести та тести з просторів інтернету для здійснення педагогічної діагностики, не мають достатнього рівня розуміння теоретичних основ тестології.

Одним із промовистих результатів опитування стало підтвердження того, що дійсно, серед різних інструментів оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів три п'ятих вчителів громадянської та історичної освітньої галузі та кожен другий вчитель – іншомовної та мовно-літературної освітніх галузей надають перевагу саме тестуванню. В середньому цей показник становить 58,06%, що є досить близьким до результату всеукраїнського дослідження. Його коливання в сторону збільшення ми пояснюємо тим, що у дослідженні взяли участь педагоги, які викладають не лише у 5–6 класах, а й у 7–11 класах. Інші методи оцінювання були менш популярними: виконання письмових робіт (контрольні, самостійні роботи, твір тощо) – 22,76%, усне опитування – 10,23%, виконання практичних робіт – 8,95%. Так, усне опитування ставить на перше місце серед методів оцінювання кожен п'ятий вчитель іншомовної освіти, і разом з тим найменшим цей показник є в учителів мовно-літературної освітньої галузі – 7,7%. Письмові контрольні, самостійні та практичні роботи є найпопулярнішими серед вчителів мовно-літературної освітньої галузі, де їм надають перевагу дві п'ятих опитаних.

Результати опитування демонструють, що 71% респондентів визначають власне ставлення до використання методу тестування в освітньому процесі як позитивне. Коливання показника в межах груп вчителів різних предметів становить 8,8%, є найвищим у педагогів іноземних мов та найнижчим у вчителів громадянської та історичної освітньої галузі. В середньому дві третини опитаних з них вбачають у тестуванні можливості для аналізу освітніх втрат та оцінки всіх навчальних елементів (та 45,52%, від загальної кількості опитаних) та третина – можливістю швидко поставити оцінки учням (та 20,46% від загальної кількості опитаних). Кожен четвертий вчитель відзначає, що його ставлення до застосування методу тестування є нейтральним, бо це один з методів оцінювання. Серед вчителів, які надали таку відповідь, відзначається найбільший розмах варіації: від 18% у вчителів іноземних мов до 27,5% – у вчителів громадянської та історичної освітньої галузі.

Очікувано негативне ставлення до тестування мають лише 8,44% опитаних вчителів. Вважають результати необ'єктивними через можливість вгадати правильну відповідь в середньому кожен шістнадцятий вчитель. При цьому серед вчителів іноземних мов та предметів громадянської, а історичної освітньої галузі – кожен двадцять п'ятий, а серед вчителів мовно-літературної освітньої галузі – кожен десятий. Загалом 2,3% респондентів мають негативне ставлення до застосування тестування для оцінювання навчальних досягнень учнів, бо вважають, що отримані результати важко проаналізувати. Найвищим цей показник є в учителів іноземних мов (4%), а найнижчим – мовно-літературної освітньої галузі (1,2%).

Отже, спостерігається наступна ситуація: вчителі іншомовної освітньої галузі демонструють найвищий показник сформованого позитивного ставлення до тестової технології (7,5 з 10 опитаних), вчителі мовно-літературної освітньої галузі – найвищий показник негативного ставлення, де домінує думка щодо можливості вгадування правильної відповіді учасниками тестування (1,17 з 10 опитаних), вчителі громадянської та історичної освітньої галузі – найвищий показник нейтрального ставлення до тестування (2,75 з 10).

Використання методу тестування дозволяє вчителям вирішувати різні освітні завдання: для поточного оцінювання знань учнів – 49,62%, для визначення прогалин у знаннях учнів – 49,1%, для планування корекційної роботи з подолання прогалин у знаннях учнів – 46,04%, для надання зворотного зв'язку учням під час формувального оцінювання – 43,73%, для виставлення підсумкової оцінки за тему – 41,69%, і лише 8,44% – для швидкого наповнення журналу оцінками, а 0,77% вчителів зазначили, що для всього з запропонованих варіантів.

У своїй освітній діяльності вчителі використовують тести не лише для підсумкового оцінювання, а й під час уроків вивчення нового матеріалу. Так, кожен десятий респондент зазначає, що використовує метод тестування майже на кожному уроці. В розрізі паралелей класів найвищим цей показник є для старшої школи та становить 12,53%, та 7,16% – в середній школі. Припускаємо,

що це пояснюється підготовкою учнів до НМТ в 10–11 класах.

Найчастіше метод тестування, а саме один-два рази під час вивчення певної навчальної теми, використовується вчителями в 7–9 класах, про що свідчать 70,59% вчителів. В той час в 5–6 класах така частота використання цього методу оцінювання в освітньому процесі відзначається 57,03% вчителів, а в 10–11 класах – 46,29%. Разом з тим тільки для підсумкового оцінювання метод тестування використовується кожним п'ятим учителем.

Результати дослідження свідчать, що вчителі використовують різні способи розробки тестів для оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Так 73,91% вчителів під час розробки тестів комбінують готові запитання з різних джерел, кожен другий розробляє завдання в тестовій формі, використовуючи матеріали підручника. Готовими тестами з мережі Інтернет користуються 37,85%. І тільки 31,2% надають перевагу використанню готових завдань, які були на ЗНО (НМТ) в минулі роки.

Для проведення тестування в умовах як дистанційної, так і очної форм навчання вчителі надають перевагу застосуванню різних онлайн-платформ, вибір яких насамперед обумовлений уміннями та уподобаннями самих педагогів. За результатами нашого опитування найпопулярнішими є платформи «На Урок» – 73,15%, «Всеосвіта» – 63,68%. Для проведення тестування за тестами, які розроблені власними силами, найчастіше педагоги використовують «Google Форми» (61,13%) та сервіси для створення інтерактивних вправ – 43,99%.

Отже, потребує вивчення питання рівня теоретичної підготовки педагогів та складнощів, з якими стикаються вчителі під час розробки власних тестів.

По-перше, лише 17% вчителів можуть сформулювати завдання відповідно рівню за таксономією навчальних цілей Б. Блума [14], який визначено навчальною програмою. Занепокоює той факт, що кожен дванадцятий (7,16%) взагалі не знає, що таке таксономія Б. Блума, 2,05% опитаних зізнаються, що не можуть зіставити очікуваний результат навчання з рівнем навчальної мети за таксономією Б. Блума. Десята частина вчителів (11,51%) *здебільшого* сумніваються у зіставленні рівня навчальної мети з таксономією Б. Блума – мають певні труднощі з її розумінням, а більшість вчителів (61,64%) *іноді* сумніваються у правильності зіставлення рівня навчальної мети з таксономією Б. Блума. Це може свідчити про недостатній рівень сформованості зазначеного уміння, особливо якщо навчання основ тестології відбувалося за участі у вебінарах без практичних занять та перевірки правильності відпрацювання умінь визначати рівні навчальних цілей тестування. Така підготовка потребує не лише практичного відпрацювання зазначеного уміння, але й консультативної підтримки вчителів з боку відповідних фахівців.

Отже, з отриманих результатів опитування ми робимо висновок, що тільки кожен другий розуміє таксономію Б. Блума та може (можливо з невеликими утрудненнями) її застосовувати на практиці під час створення власного тесту або аналізу тестів, які розроблені іншими авторами.

По-друге, правильно змогли визначити послідовність основних етапів створення власних тестів *лише* 8% опитаних педагогів. Тільки 71,10% педагогів зробили вибір послідовності етапів, використавши усі запропоновані етапи. Класична тестологія пропонує ці дії розташувати в такому порядку: 1 – виписую з програми навчальні елементи, які маю перевірити, планую кількість запитань, 2 – підбираю питання тесту, 3 – компоную питання в тест, 4 – аналізую зміст тесту, 5 – прогнозую рівень складності тесту. Найпопулярнішими послідовностями стали 13452 – 33,81%, 23451 – 9,35% та 14532 – 7,55%.

При цьому серед респондентів, які надали неправильні або неповні відповіді щодо послідовностей етапів з розробки тестів, 28,33% вважають, що не мають потреби у поглибленні власних знань основ тестології, ще 7,2% – не мають такої можливості та 3% – не мають такого бажання. Це свідчить на користь твердження, що двоє з п'яти опитаних, які виявили низький рівень знань з питань розробки тестів, не усвідомлюють цього.

Кореляційний аналіз свідчить про відсутність залежності між рівнем теоретичних знань з основ тестології та емоційним ставленням до застосування тестування в освітньому процесі (коефіцієнт кореляції становить: 0,05). Серед опитаних, які обрали правильну та неправильну послідовності етапів розробки тестів співвідношення тих, хто має негативне ставлення майже однакове – 6,25% та 6,11% відповідно.

По-третє, 30,18% вчителів вказують, що для визначення рівня складності тесту/тестового завдання послуговуються власною інтуїцією. Ще 2,30% вчителів взагалі не знають як це робити.

Результати опитування вказують на наявність певних типових помилок, які допускають педагоги під час підготовки, проведення та підбивання підсумків тестування здобувачів освіти.

Помилка 1. Нехтування етапом визначення цілей і завдань тестування, аналізу очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, визначених навчальними програмами.

На етапі підготовки 66% педагогів під час створення тесту орієнтуються *не* на перелік очікуваних результатів, чітко визначених навчальною програмою (що є обов'язковим до виконання), а на матеріали, які розглядалися під час уроків або які викладено у відповідному підручнику.

Аналогічна ситуація складається і з використанням тестів інших авторів. Лише 7,67% опитаних педагогів стверджують, що в освітньому процесі використовують тести створені власними силами.

Аналіз результатів відповіді на запитання «На що звертаєте увагу під час аналізу тестів, які розроблені іншими авторами?» демонструє, що не здійснюють такого аналізу та повністю довіряють автору тесту – 6,65% (в тому числі й через невміння це робити – 1,02%). 65,47% респондентів при виборі тестів, розроблених іншими авторами, найбільшу увагу звертають на їхню відповідність питанням, які розглядали з учнями під час уроків. На рівень складності тесту / запитань звертає увагу 54,22%, різноманітність типів завдань – 46,8%, відповідність змісту підручника – 40,41%. І тільки 42,2% опитаних аналізує тест на відповідність очікуваним результатам, визначеним у навчальній програмі.

Помилка 2. Нехтування оптимальністю кількості завдань тесту відповідно до вікової категорії учнів.

Потребує більшої уваги вчителів розв'язання питання оптимальності кількості тестових завдань в межах одного тестування. Отримані результати свідчать, що серед педагогів це питання є найбільш дискусійним (табл. 1).

Отримані дані відповідають закону нормального розподілу даних. Це дає підставу для формулювання наступних висновків:

Показники моди та медіани свідчать, що більшість вчителів використовують кількість завдань кратну 12-бальній системі оцінювання. Це свідчить про формальний підхід конвертації результатів тестування: кількість правильних відповідей відповідає оцінці, яку отримує учень / учениця за тестування.

Розмах варіації кожної вибірки свідчить, що вчителі використовують тестування для досягнення різних цілей: від експрес-діагностики отриманих знань під час вивчення теми уроку до підсумкового оцінювання.

Максимальна кількість запитань в тесті відповідає психометричним показникам для відповідних вікових категорій. Залишається відкритим питання часу, відведеного на виконання тесту. Припускаємо, що більшість тестувань проводяться не під час уроку, а під час самостійної роботи учнів вдома. В іншому випадку така кількість запитань свідчить про нерозуміння вчителями норм кількості запитань відповідно кількості часу, відведеного на проходження тестування.

Показник медіани свідчить, що більшість педагогів для всіх класів середньої школи використовують однакову кількість завдань у тесті, що не відповідає віковим особливостям учнів. В старшій школі кількість завдань подвоюється, тобто відсутній поступовий перехід до збільшення кількості завдань.

При цьому показники дисперсії свідчать про неоднорідність варіаційних рядів та відсутності єдності думки педагогів щодо оптимальної кількості запитань для тесту.

Помилка 3. Нехтування етапом розробки критеріїв оцінювання результатів тестування та визначенням способів надання зворотного зв'язку здобувачам освіти.

Потребує розвитку вміння педагогів не тільки самостійно розробляти тест чи ухвалювати рішення щодо використання вже наявних тестів на основі результатів його аналізу на об'єктивність, валідність тощо, але й створювати критерії оцінювання результатів тестування здобувачів освіти та надання зворотного зв'язку. Так, лише дві третини вчителів переймаються питанням розробки критеріїв оцінювання та конвертації результатів кожного тесту, який пропонують пройти здобувачам освіти. Разом з тим 71% опитаних вказують на наявний інтерес учнів щодо таких критеріїв.

За використання онлайн-інструментів тестування дві третини педагогів надають зворотний зв'язок учням висвітленням коментаря до кожного завдання або висвітлення правильних відповідей після завершення тесту. Третина педагогів надає перевагу усним коментарям після тестування. Занепокоює той факт, що трапляються випадки, про що зазначають 4,1% опитаних, порушення

Таблиця 1

Результати аналізу кількості відповідей методом описової статистики на запитання щодо оптимальної кількості тестових запитань в розрізі класів

Характеристика	Класи		
	5-7	8-9	10-11
Мінімальне значення	4	5	5
Максимальне значення	24	52	60
Мода	12	12	24
Медіана	12	12	24
Середнє значення	11	14,6	15
Стандартне відхилення	5,77	7,68	11,8
Діапазон 70% відповідей	5-17	7-22	4-27
Дисперсія	33	59	24

принципу конфіденційності, коли коментар про результати тестування кожного учня/учениці надаються перед всім класом. Тільки один відсоток вчителів зізнався у тому, що зворотний зв'язок учням не надають.

Помилка 4. Нехтування здійсненням аналізу результатів тестування як основи для внесення корекції в освітній процес з метою підвищення якості освіти.

Аналіз результатів тестування здійснює лише дві третини респондентів. Третина вважає, що не має такої потреби, не має бажання, або не знають як це зробити (3,6%).

За думкою самих педагогів головною проблемою застосування методу тестування в освітньому процесі є порушення норм академічної доброчесності здобувачами освіти (списування, можливість знайти відповідь використовуючи пошукові можливості Інтернету тощо) та можливість вгадування правильної відповіді. Остання позиція дотично підтверджує висновок про недостатній рівень ознайомлення вчителів з основами тестології. Це твердження підтверджується й тим, що 60% опитаних вчителів вважають, що потребують додаткового навчання з цього питання.

За результатами аналізу отриманих в ході наукової розвідки даних пропонуємо наступні заходи, спрямовані на покращення підготовки вчителів до розробки власних тестів як інструменту педагогічної діагностики в системі післядипломної педагогічної освіти.

Висновки. Активізація інтересу педагогічної спільноти до тестової технології пов'язана з об'єктивними причинами, які склалися останнього десятиліття. Досвід застосування даної технології має переважна більшість вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін, які відзначають позитивне ставлення до неї як до інструменту оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, які надають об'єктивні дані. Проте відзначається недостатній рівень знання педагогами основ тестології та не високий рівень уміння створювати власні тести відповідно до наукових вимог. Це пов'язано з тим, що переважна більшість опитаних педагогів хоч і цікавилася зазначеним питання та проходила навчання в системі неформальної та інформальної неперервної освіти, не опанувала систему знань та не мала можливості відпрацювати відповідні уміння щодо створення тестів на системному рівні. Недовіра до процедур тестування може виникати в учнівському та батьківському середовищах і важливо враховувати цей аспект при розробці та впровадженні тестових інструментів. Тому вбачаємо за потрібне звернути увагу на необхідність створення багаторівневих програм підвищення кваліфікації педагогів як з основ педагогічного оцінювання загалом, так і тестології зокрема.

Наявність значної кількості тестів, розроблених педагогами, та оприлюднених ними на онлайн-платформах з широким доступом до них інших вчителів, призводить до того, що за низького рівня обізнаності з основ тестології, в освітньому процесі педагоги часто використовують інструмент оцінювання з недослідженими якісними характеристиками, що може призводити до необ'єктивності оцінки, яка виставляється здобувачам освіти. Це питання потребує унормування з боку державних інституцій. Варто було б до кожного тесту додавати його опис, який би містив назву програми, за якою тест розроблений, матрицю тесту, опис рівня його складності. Це дозволило б іншим педагогам робити більш виваженим процес ухвалення рішення щодо застосування запропонованого тесту як вимірювального інструменту в конкретному випадку.

Використання готових тестів на загальнодоступних онлайн-платформах, а не окремих тестових завдань викликає чимало запитань до відповідності цих тестів програмі, за якою відбувається освітній процес у кожному окремому випадку, та викликає питання щодо валідності та надійності цих тестів. Оскільки тестові платформи є масовими з погляду кількості користувачів, то й зацікавлених осіб щодо розповсюдження відповідей на такі тести теж достатньо, що своєю чергою змушує учнів не до навчання, а до «пошукової діяльності». Для застосування таких тестових завдань бажано, щоб вони мали змінене формулювання та не повторювали оригінал або сторінки підручника.

Актуальним стає поглиблення співпраці ІППО з педагогічними ЗВО щодо узгодження компонент змісту освітньо-професійних програм на рівні бакалавра, магістра та підвищення кваліфікації.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребує питання об'єктивності оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти за використання педагогами тестів, розроблених самостійно, або створених на основі матеріалів інших авторів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Чинний від 2020-12-23. Вид. офіц. 45 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf (дата звернення: 05.06.2024).

2. Пасько І., Бондаренко П., Божинський В. «Нова українська школа» в 5–6-х класах: виклики впровадження / ред. Г. Титиш. Київ : ГО «Смарт освіта», 2024. 190 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1ycOdBHdC9oTsG3VNjmWe_SFmnRE9R3T1/view?usp=sharing (дата звернення: 05.06.2024).

3. Лиховид І. Яким тестам можна довіряти та що вони дають освітній системі – пояснює Тетяна Вакуленко. Нова українська школа | Вебресурс НУШ. URL: https://nus.org.ua/articles/yakym-testam-mozhna-doviryaty-ta- shho-vony-dayut-osvitnij-systemi-poyasnyuye-tetyana-vakulenko/ (дата звернення: 06.06.2024).

4. Ebel R. L. Educational Tests: Valid? Biased? Useful?. *The Phi Delta Kappan*. 1975. Vol. 57, no. 2. P. 83–88. URL: http://www.jstor.org/stable/20298153 (дата звернення:: 06.06.2024).

5. Anastasi A. Psychological testing: Basic concepts and common misconceptions. The G. Stanley Hall lecture series, Vol. 5. Washington, 1985. P. 87–120. URL: https://doi.org/10.1037/10052-003 (дата звернення: 03.06.2024).

6. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест : навчальний посібник. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.

7. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.

8. Ingenkamp K.-H., Lissmann U. Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim : Beltz Verlagsgruppe, 2008. 400 S.

9. Лукіна Т. О. Педагогічна діагностика: завдання, методи, інструменти: навчально-методичні матеріали до модуля. Київ : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. 59 с.

10. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / ред.: ред.: О. І. Ляшенко, Ю. О. Жук. Київ : Педагогічна думка, 2014. 200 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9410/1/14-03+Test%20(2)%20МОНОГРАФІЯ.pdf (дата звернення: 06.08.2024).

11. Raven J. Tragic Illusion: Educational Testing. New York : Trillium Press; Oxford, England: Oxford Psychologists Press, 1991. 108 p. URL: http://eyeonsociety.co.uk/resources/Tragic-Illusion.PDF (дата звернення: 06.06.2024).

12. Паращенко Л. І., Леонський В. Д., Леонська Г. І. Тестові технології у навчальному закладі. Київ : ТОВ «Майстерня книги», 2006. 217 с.

13. Приходько В. М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу: (У запитаннях і відповідях). Запоріжжя, 2010. 215 с.

14. Bloom B. Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain. New York : Me Kay, 1956. 128 p.