

КРИТИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ В США

У статті проаналізовано критичні судження американських дослідників щодо негативних наслідків використання тестів успішності в школах США.

Одним із завдань, що постало перед системою освіти України, є запровадження зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників шкіл. Як відомо, у наступному навчальному році планується повністю замінити традиційні вступні іспити у вищі навчальні заклади тестуванням.

Зважаючи на це, а також на нашу схильність дещо ейфорійно оцінювати зарубіжний досвід, вважаємо за потрібне привернути увагу до тих застережень щодо використання тестів успішності, які висловлюються останнім часом американськими педагогами. Адже відомо, що саме в США тести продовжують домінувати і є чи не єдиним методом оцінювання навчальних досягнень учнів.

Ми б не хотіли, щоб із такого вступу склалось уявлення про нашу опозиційність до тестування успішності. Безперечно, що воно може бути і є інформативним та корисним. Водночас аргументи американських дослідників вимагають свого осмислення, яке, на жаль, відсутнє у вітчизняній педагогіці. Саме спроба такого осмислення і є основною метою статті.

Тести на перевірку досягнень використовують як барометри освітнього здоров'я індивідів, шкіл та держави. Проте здоровий вигляд не завжди ототожнюється з реальним здоров'ям. Існують деякі речі, яких зовнішня перевірка не виявляє. Американськими вченими проведено ряд досліджень, які переконливо засвідчують, що результати традиційних тестів не дають інформації про пізнавальні та особистісні зміни (зацікавлення, мотивацію, хобі, ідіосинкразії), які або позначаються на успішності виконання тесту, або ж розширюють наше розуміння результатів тестування учнів. Тести перевірки досягнень вимірюють освіченість – рівень знань, який є зовнішнім для учня. Вони не свідчать про знання, що є активним, мотиваційним процесом, у ході якого ми оволодіваємо інформацією, стаємо її власниками і використовуємо знання так, що воно перестає бути зовнішнім, а засвоюється внутрішньо. Те, що називається контекстом продуктивного навчання, – це умови, в яких відмінність між освіченістю і знаннями завжди є центральним етапом.

Оскільки знання можуть вириватися назовні, що буває нерідко, – це своєрідна гра пам'яті, – то вони не є гарантією того, щоб вважати, що все, що виривається назовні, означає продуктивне засвоєння і використання інформації. Значення результатів тестів не настільки очевидне, як людям хотілось би думати. Це не означає, що такі результати не мають ніякої суті, а радше свідчать, що будь-який результат тесту має більше, ніж одне значення, і якщо ми не звернемо уваги на інші значення, без роздумів сприйнявши результат однозначно, то зробимо серйозну помилку. Ми солідарні з думкою відомого американського дослідника Сеймура Б. Сарасона про абсолютну помилковість твердження, що результати тестів свідчать про все, що потрібно знати про якість мислення учня, усвідомлення ним значення отриманих знань та умінь їх використовувати. Із результатів тестування ми не дізнаємося про продуктивність навчання, його контекст, роль у повсякденному житті, у плануванні, в адаптації. Наївно також вважати, що результати тестів відкривають нам процес засвоєння знань, виявляють, як учень пов'язує і використовує все, що знає. Все це позбавлене значення, зазначає С. Сарасон, лише для тих вчителів, шкільних адміністраторів та державних службовців, для яких "відмінність між рівнем знань і процесом пізнання несуттєва" [1: 96]. Акцент, на думку американських педагогів, повинен бути спрямований не на приховані факти та знання, які вимірюються традиційними тестами, а на явний процес. Ми ж користуємося результатами тестів досягнень так, ніби вони свідчать нам, про те, як учні запам'ятовують знання, отримані в школі, як до них ставляться і як їх використовують.

Серед американських дослідників поширеною є також думка, що зміст стандартизованих тестів досягнень часто не враховує специфіки й нюансів шкільних програм. Пояснити це можна так: оскільки стандартизовані тести розраховані на широке використання, то вони відбивають лише те типове й спільне, що притаманне навчальним програмам усіх шкіл США, проте по-різному враховують специфіку змісту навчання в різних школах країни. Багато учнів мають значні прогалини у знаннях через те, що окремі теми пропущено або опрацьовано поверхово. Трапляється, що у процесі навчання зроблено неправильні акценти щодо важливості певних аспектів чи розділів навчального предмета. "Ми просто не в змозі охопити десятима-двадцятьма тестовими завданнями того багатства й розмаїття, якими характеризуються сучасні навчальні програми" [2: 204].

Інший висновок, до якого приходять американські дослідники, полягає в наступному. Практично немає системних свідчень того, що якість та рівень розв'язання проблеми у тестових ситуаціях якось співвідноситься з рівнем та якістю розв'язання проблем у реальних (тобто неспланованих) ситуаціях. Як аргумент на користь такого висновку в американській літературі наводиться приклад тестування утікачів з однієї установи, яких зловили і знову помістили у цю установу. Одним із тестів для більшості цих утікачів були так звані лабіринти Портеуса (Стенлі Портеус – автор цих тестів), що поділяється на рівні залежно від складності й вимагає від людини вміння провести чітку і довгу лінію від центральної стартової точки до виходу, не заходячи в тупик. Тести-лабіринти – це тести на прогнозування і планування. Майже всім утікачам дали цей тест. Характерно, що більшість із них не пройшла його, а деякі "провалили" навіть найпростіші "лабіринти". Як же ці люди спланували і реалізували успішну втечу з місця, яке ретельно охороняється? Для того щоб досягнути цього, їм

знадобилася здатність прогнозувати і планувати, якої аж ніяк не засвідчили результати тестів-лабіринтів. Звідси висновок: очевидно, варто уникати бездумного тлумачення результатів тестів [1: 91].

Усе частіше тести успішності слугують не засобами оцінювання, а засобами навчання. Чим більшої ваги набувають тести, тим частіше виявляється, що вони "диктують", яким має бути зміст навчання, здебільшого звужуючи й обмежуючи його.

Звичайно, передусім йдеться про стандартизовані тести. На думку американських дослідників, стандартизовані тести настільки впливають на зміст навчання, що можна говорити про те, що вони явно "керують програмою". Це створює серйозні проблеми для шкіл, де вони використовуються. Учителі змушені витрачати частину навчального часу на підготовку учнів до виконання тестів, що призводить до переорієнтування навчального процесу на виконання нудних і нецікавих вправ, покликаних поліпшити результати майбутнього тестування. Адже тільки у Нью Йорку в 1999 році через погані результати тестування було закрито 13 шкіл, директорів звільнено, багатьох учнів залишено на наступний рік [3: 497].

Американські вчителі всіх предметів вважають, що тестування робить учнів нещасними. Вони відзначають, якими схвильованими стають діти перед основними тестами. Коли перехід з одного класу в інший залежить від результатів тестування, тривога дітей посилюється ще більше. Дослідження станів занепокоєння учнів у процесі тестування показують, що побоювання низького результату ускладнює розв'язання розумових задач уже тому, що просто заважає учню зосередитися на завданні (наприклад: Bond, 1982; Carver and Scheier, 1981; Sarason, 1972; Wine, 1971) або, навпаки, змушує учня відмовитися навіть від спроби виконати це завдання (Normuth, 1986; Green, 1985) [4: 192].

Протягом п'ятнадцяти років у США в чотирьох різних школах проводилося дослідження щодо впливу хвилювання під час тестування на успішність учнів. Докази були незаперечними: рівень хвилювання протягом проходження тесту був чинником, який впливає на успішність тестування. При зміні умов тестування, що збільшували чи зменшували рівень хвилювання, успішність результатів змінювалася. Саме так було з групою учнів, у якій був дуже високий інтелектуальний рівень, і навіть більшою мірою – з групою учнів із середнім інтелектуальним рівнем та нижчий за середній [1: 90].

Інше критичне судження, що висловлюється педагогами США на адресу тестування, полягає в тому, що однорідні (гомогенні) письмові тести, особливо об'єктивні тести, не враховують індивідуальних особливостей учнів і навіть мають тенденцію до їх ігнорування, оскільки всі учні, зазвичай, виконують однакові тести в однакових умовах. Той факт, що деякі тести перевіряються й оцінюються машинами, лише посилює цю точку зору. Адже масове тестування та виставлення оцінок машинами запроваджує стандартизовану однорідність у навчанні, що суперечить концепції про своєрідність людської особистості, унікальність її потреб і можливостей, темпів її розвитку.

Досвід школи, що працює за методом Монтесорі, у м. Буфало, штат Нью Йорк, з цього питання, є повчальним. Коли Ейлін Уїлмс Баерман та її колеги заснували школу, вони прагнули врахувати і власну індивідуальну швидкість засвоєння матеріалу кожною дитиною. Але ця школа, як і всі школи штату, повинна була підготувати 7-9-літніх дітей до тестування, запровадженого губернатором, і це означало, що багатьом дітям слід було дати знання, які б були для них занадто складними. Наприклад, у випадку з математикою, як сказала Е. Баерман, "ми повинні намагатися довести всіх дітей до рівня абстрактного мислення у певному віці, а не тоді, коли вони будуть готові відповідно до їхнього індивідуального розвитку, що для нас є дуже прикритим, але ми змушені це робити" [5: 233]. Результат такого навчання полягає в тому, що діти, намагаючись самостійно вивчити незрозумілий для них матеріал, змушені вірити тому, що вивчали, спираючись на авторитет інших. Усе це дало підстави відомому американському досліднику Уїльяму Крейну з позиції теорії розвитку говорити про так звану "тиранію тестування" [3: 496].

Надмірна орієнтація американської школи на тести й тестування, а не на особистість учня, призводить до певного обмеження автономності й творчості вчителів, привносить елемент рутинності у їхню навчальну діяльність. У них стало менше можливостей вибудовувати освіту, враховуючи інтереси тієї чи іншої дитини, оскільки те, чого вони повинні навчити, визначається тестами.

Наприклад, у початковій школі вчителі з труднощами знаходять час для того, щоб маленькі діти розвивали творчі здібності або досліджували природу, адже дітям загрожують тести. Так само вчитель математики середньої школи може виявити, що набагато легше навчати математики в процесі занять столярною справою або працюючи на земельній ділянці. Але таке навчання потребує часу, якого просто не вистачає в умовах тиску тестування [3: 427].

Не можна не погодитися з думкою про те, що тести надають нам корисну інформацію, але є, як вважають американські педагоги, й важливіші, базисні міркування. Чи відбувається процес навчання згідно з тенденцією дитини до росту – чи має дитина змогу йти услід за своїми інтересами і розвивати здібності, які є найбільш важливими для її власної фази розвитку? Чи отримує вона змогу задовольняти інтереси, що не обов'язково пов'язані з потребами школи, але сприяють її загальному розвитку? Чи любить він або вона вчитися, чи має він або вона час для власних відкриттів, чи допитлива дитина, чи впевнена у власних силах, чи здатна думати самостійно? Справді, значущими є відповіді саме на ці запитання, а не результати тестування.

Як бачимо, спектр суджень американських педагогів щодо функцій і місця тестів успішності в навчальному процесі є досить критичним. Яку ж альтернативу висувають вони традиційним тестам?

Оскільки розгляд такої альтернативи не є завданням нашої статті, обмежимося лише простою констатацією. Традиційні тести, як і, до речі, традиційні усні іспити, їхні опоненти пропонують доповнити чи взагалі замінити методами так званого багатоаспектного оцінювання, куди входить оцінювання учнівських проєктів і демонстрацій, ведення обліку активності учня, відомості про суспільну участь, самооцінка учня тощо.

Такі різнобічні способи вимірювання навчальних досягнень отримали цілу низку назв: портфоліо, облікова книжка, відомість досягнень, залікова книжка, особиста відомість, документація досягнень, профіль досягнень, процесуальне оцінювання, автентичне оцінювання тощо. Деякі з цих методів оцінювання навчання досягнень учнів у сучасних школах США нами уже розглядалися [6].

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать, що протягом останніх років у педагогіці США відбуваються певні зміни щодо бачення учня та основ тестових методик. Дедалі більша увага приділяється оцінюванню навчальних досягнень учнів через виконання ними завдань у природних ситуаціях, а не шляхом застосування об'єктивних тестів. Ці зміни, на нашу думку, потрібно враховувати і в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів у школах України. Водночас подальшого дослідження потребують педагогічні умови застосування нових методів оцінювання навчальних досягнень учнів у школах США.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сарасон С.Б. Політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти. Переклад з англ. – Львів: Літопис, 2004. – 176 с.
2. Worthen B.R. and Spandel V. Putting the Standardized Test Debate in Perspective // The Annual Editors Series: Educational Psychology. – 1996. – Vol. 11. – P. 237-240.
3. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
4. Аронсон Дж. и др. Влияние "стереотип-угрозы" на успешность прохождения стандартизированных тестов студентами университета // Общественное животное. Исследования под ред. Э. Аронсона. Том 2. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.
5. Buermann E.W. Montessori in public schools: Interdependence of the culture of the school, the context of the classroom, and the content of the curriculum. In P.Loeffler (Ed.), Montessori in contemporary American culture. – Portsmouth, NH: Heinemann, 1992. – 342 p.
6. Чорна Н.В. Процесуальні тести у педагогіці США // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія / ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – Вип. 9. – Вінниця, 2004. – С. 63-68.

Матеріал надійшов до редакції 12.10.2006 р.

Чорна Н.В. Критика педагогического тестирования в США.

В статье проанализированы критические суждения американских исследователей относительно негативных последствий использования тестов успеваемости в школах США.

Chorna N.V. Criticism of pedagogical testing in the USA.

The article analyses critical considerations of American researchers on the negative consequences of testing educational achievements in the schools of the USA.