

На правах рукописи



САЕНКО Николай Михайлович

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕСТОЛОГИЯ
И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ**

**Специальность 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и
образования» (педагогические науки)**

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**



003 166379

Ростов-на-Дону

2008

**Работа выполнена на кафедре общей педагогики
Таганрогского государственного педагогического института**

- Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор
Михайлычев Евгений Аркадьевич.
- Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор
Александров Евгений Павлович;
кандидат педагогических наук, доцент
Дышлюк Ирина Станиславовна.
- Ведущая организация:** Ростовский областной институт повышения
квалификации и переподготовки работников
образования.

Защита состоится 25 апреля 2008 г. в 9-30 часов на заседании диссертационного совета Д-212 208 04 по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата педагогических наук при Южном федеральном университете по адресу. 344006, г Ростов-на-Дону, пр. М Нагибина, 13, факультет психологии, ауд 222

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Южного федерального университета по адресу 344038, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 148

Автореферат разослан 21 марта 2008 года

**Учёный секретарь
диссертационного совета
кандидат психологических наук,
доцент**



Ташёва А.И.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Тестирование в настоящее время настойчиво входит в арсенал методов отечественной педагогической диагностики и охватывает фактически все сферы современной системы образования – от дошкольного образования и воспитания до послевузовского повышения квалификации

Меняется и отношение педагогов к методам и процедурам тестирования результатов учебных достижений Диапазон оценок здесь от полного принятия дидактических тестов как панацеи от всех типичных бед авторитарной педагогики до категорического их неприятия как профессионального измерительного инструмента В каждой позиции, в том числе и в крайних, есть доля истины, ибо нынешняя практика отечественного дидактического тестирования (равно как и теория, ей сопутствующая) дает для этого основания В любом случае для принципиального разрешения вопроса о действительном месте дидактического тестирования в системе методов педагогического контроля и педагогической диагностики необходимо как минимум достижение консенсуса в вопросе о терминах, используемых участниками различных дискуссий Этого пока нет В педагогической диагностике последнего десятилетия известны лишь три случая специального внимания исследователей к вопросам тезауруса дидактической тестологии и его выделению в специальную тему исследований [Михайлычев Е А , 1997, 2006, Балыхина Т М , 2000] Михайлычев Е А в работе «Терминология педагогической диагностики» приводит несколько десятков понятий дидактической тестологии, включенных в контекст более широкой проблематики В работе Балыхиной Т М «Словарь терминов и понятий тестологии» при доминирующей ориентации автора на лингводидактическое тестирование анализируется около ста терминов, характеризующих виды и типы тестов, виды и типы различных тестовых заданий (без установления между ними достаточно существенных различий) В серии статей «К понятийному аппарату педагогической диагностики», опубликованных в нескольких номерах специализированного журнала «Педагогическая диагностика», расширяются и углубляются в ряде случаев трактовки отдельных понятий дидактической тестологии

Несмотря на то, что и упомянутые выше работы, и ряд научных исследований и популярных публикаций по проблемам дидактического тестирования способствуют пропаганде среди педагогической общественности идей и понятий дидактической тестологии, целостной и непротиворечивой системы понятийного аппарата этой области педагогической диагностики до сих пор еще не создано, хотя потребность в такой терминосистеме настоятельно ощущается и теоретиками педагогической диагностики, и методологами педагогических исследований, и педагогами-практиками [Беспалько В П , 1989, Майоров А Н , 2000, Михайлычев Е А , 2001, Сафонцев С А , 2005 и др] В значительной степени сложившееся отставание в области создания терминосистемы дидактической тестологии вызвано рядом реальных **противоречий**, отражающих общие тенденции развития отечественной педагогики и ее ключевого раздела – общей педагогики Это **противоречия историко-педагогического, методологического, профессионально-пси-**

хологического характера Еще одна группа противоречий развития дидактической тестологии, косвенно влияющая на становление ее терминосистемы, – это **организационно-методические противоречия**, в значительной степени отразившие сложности постсоветской перестройки нашего общества и системы образования, а также естественный консерватизм педагогической системы в теории и управленческой практике

Отмеченные выше противоречия определили проблему и тему нашего исследования

Суть проблемы заключается в объективной необходимости для развития дидактической тестологии (как сервисной педагогической науки) и реальной педагогической практики скорейшего разрешения указанных выше противоречий между потребностью в непротиворечивой, целостной и операционально определенной терминосистеме дидактической тестологии и явным отставанием школы и рядового учителя в сфере направленности педагогического поиска в этой области. Поэтому и тема нашего исследования была сформулирована как «Дидактическая тестология и ее особенности как фактор развития педагогической компетенции учителя»

Цель исследования – на основе имеющихся знаний о типах, видах и структуре тестов и тестовых заданий рассмотреть их как развивающиеся системы, установить адекватное применение в педагогической науке и практике понятий дидактической тестологии

Объектом исследования является терминосистема понятийного аппарата дидактической тестологии от ее истоков до наших дней, **предметом исследования** – осмысление понятийного аппарата современной дидактической тестологии

Гипотеза исследования – терминология, используемая в дидактической тестологии, должна отражать современные тенденции развития тестологии как науки, что предполагает

- учет исторических и прогрессивных тенденций развития дидактической тестологии в аспекте профессионализации ее инструментария,
- систематизацию, уточнение и операционализацию основных понятий дидактической тестологии,
- выявление критериев типологизации дидактических тестов с целью установления адекватных терминов и понятий,
- разработку системы понятий лексико-семантического поля «дидактическая тестология», построенной с учетом взаимосвязей и отношений системного характера,
- расширение диагностического кругозора и педагогической компетенции учителя

Основные задачи работы определялись целью исследования

Теоретические задачи:

- 1) рассмотреть общие тенденции эволюции понятийного аппарата дидактической тестологии, дать характеристику базовым понятиям, отражающим теоретические положения исследования,

2) раскрыть особенности тестов в дидактике, показать их отличие от тестов в психологии, социологии и обосновать принципы существования дидактического теста как автономного элемента внешней системы других тестов,

3) установить дифференциальные признаки дидактического теста как особо организованной системы элементов со своими внутренними отношениями,

4) систематизировать отобранные термины на основе иерархических и парадигматических отношений между ними, представив четкие дефиниции терминов,

5) выявить особенности существования системы терминов дидактической тестологии как фрагмента терминологической системы педагогики,

6) предложить систематизированный терминологический словарь дидактической тестологии,

Методическая задача:

7) разработать учебный модуль «Дидактическая тестология понятийный аппарат» с целью модификации курса дидактической тестологии в вузовской практике и практике ФПК, а также с целью расширения диагностического кругозора преподавателей, учителей и студентов педвуза в области дидактической тестологии,

Эмпирическая задача:

8) на примере анализа результатов усвоения модуля «Дидактическая тестология понятийный аппарат» дифференцировать сведения о степени усвоения терминов дидактической тестологии различными контингентами слушателей и их мотивации

Теоретическую и методологическую и основу исследования составляют методология анализа понятийного аппарата педагогики [Кантор И М , 1980], опыт составления словаря-справочника [Бурлачук Л Ф и Морозов С М , 1999], концепции систематизации профессиональной лексики [Васильев Н В , 1990, Ахманова О С , 1990], методология педагогического диагностирования [Белкин, 1979, Ингекамп К , 1991, Михайлычев Е А , 2001]; методология и технология дидактической тестологии [Анастаси А и Урбина С , 2002, Беспалько В П , 1989, 2004, Клайн П , 1994, Майоров А Н , 2002, Михайлычев Е А , 2002, Сафонцев С А , 2004, 2006]

Методы исследования: метод системного анализа, опирающийся на свойство систем обладать целостностью, структурностью, иерархичностью, множественностью описания; метод наблюдения, в результате которого обобщаются, систематизируются признаки, характеризующие объект исследования, сопоставительный метод, позволяющий четко увидеть признаки сходства и различий рассматриваемых единиц, метод компонентного анализа семантики терминов, способствующий выявлению зависимости семантических особенностей отдельных терминов от вхождения их в ту или иную терминосистему

Методический инструментарий. Оценка эффективности освоения понятийного аппарата дидактической тестологии проводилась с применением модифицированной специализированной методики проф Карповой Г Ф «Уровень усвоения понятийного аппарата» [Карпова Г Ф , 1989] В квалиметрическом

плане в основу системы оценок вместо использовавшейся ею четырехбалльной (интервальной) шкалы нами была использована ранговая шкала

Достоверность и обоснованность результатов обеспечивалась строгим соблюдением требований методологии педагогического исследования, теоретической обоснованностью применяемых исследовательских методик, сочетанием комплекса методов взаимоконтроля качества получаемой информации, достаточной репрезентативностью источников

Характеристика выборки. Выборка была простой, бесповторной и составила 223 респондента (студенты-старшекурсники – 78 человек, учителя, повышавшие свою квалификацию, – 74 человека, преподаватели ТГПИ – 71 человек)

Положения, выносимые на защиту:

1 Понятийный аппарат отечественной дидактической тестологии в настоящее время отражает позитивные и негативные тенденции её развития создание системы терминов дидактической тестологии, пусть «методом проб и ошибок», ведется в различных направлениях без четкой методологической основы, расширение спектра понятий дидактической тестологии сочетается с антипедагогическим стремлением использовать их для обозначения различных по концептуальной базе тестовых технологий дидактического контроля, доминирует «неоперациональность» многих используемых понятий наряду с отдельными попытками их конкретизировать и операционализировать, очевидно дублирование и калькирование иноязычной диагностической лексики в сочетании с не всегда оправданным словотворчеством (без достаточных методологических оснований)

2 Бессистемность сложившейся номенклатуры тестологических терминов существенно затрудняет интеграцию усилий отечественных ученых, методологов и педагогов-инноваторов в скорейшем создании в России методологически обоснованной, концептуально целостной понятийной системы дидактической тестологии как основы современного дидактического контроля на всех ступенях общего и профессионального образования

3 Систематизация понятий дидактической тестологии, предложенная в исследовании на основе идей концептуальной педагогической диагностики, позволит представить научно-педагогической общественности иерархизированную, непротиворечивую, целостную терминосистему дидактической тестологии, что будет способствовать повышению педагогической компетенции учителя в области педагогической диагностики

4 Представленная система понятийного поля дидактической тестологии при операционализации введенных в это поле понятий позволит добиться консенсуса исследователей, методистов и педагогов-практиков и обеспечит тем самым возможность интенсификации и концептуализации работ по созданию в России оптимальной системы тестового контроля в образовании

5 Эффективность освоения понятийного аппарата дидактической тестологии оказывается максимальной при целенаправленном обучении по специально разработанной методике

Научная новизна исследования состоит в следующем впервые в истории педагогической диагностики прослежена логика эволюции понятийного аппарата дидактической тестологии в процессе ее становления и развития, определены четкие критерии выделения основных лексико-семантических групп терминов тестологии, предложены операциональные определения ключевых и особо значимых понятий дидактической тестологии

Теоретическая и практическая значимость диссертации состоит в том, что в результате критериального анализа определены около 100 основных «рабочих» терминов дидактической тестологии и охарактеризованы их аналоги, в результате методологического анализа в систематизированном виде составлен терминологический словарь

Сделанные в работе выводы могут послужить основой для составления лекционного курса по педагогике и педагогической диагностике, а также при проведении спецкурсов и спецсеминаров по проблемам дидактической тестологии на различных факультетах в педагогических вузах и ФПК. Материалы исследования могут быть полезны при подготовке учебных пособий по указанным спецкурсам и спецсеминарам в рамках факультативов по педагогике в педколледжах, а также в процессе подготовки уроков по педагогике в педагогических средних учебных заведениях. Методика, используемая в работе, может быть применена при изучении недидактических тестов

Апробация работы. Основные идеи исследования получили отражение в материалах международной конференции «Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования» (Таганрог, 2005), в материалах межрегиональных конференций «Инструментарий педагогической диагностики» (Таганрог, 2005, 2007), в материалах конференции молодых ученых ТГПИ (Таганрог, 2006), в докладах на заседаниях кафедры общей педагогики ТГПИ, на конференциях преподавателей факультета педагогики и методики начального образования ТГПИ (Таганрог, 2004, 2005, 2006)

Публикации. По теме диссертации опубликовано 5 научных работ общим авторским объемом 1,47 усл п л, в том числе 1 статья, изданная в журнале, рекомендованном ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций

Структура и объем исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, включающего выводы, рекомендации к практическому использованию результатов исследования, перспективы дальнейшего исследования, списка литературы из 146 источников (из них 3 – на немецком языке) и 3 приложений. Работа содержит 7 таблиц, 2 рисунка. Объем основного текста составляет 169 машинописных страниц

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении раскрывается актуальность темы, степень её разработанности в психолого-педагогической литературе, дается ее обоснование, определены цели, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, характеризуются его методологическая основа, научная новизна и практическая значимость, формулируются основные положения, выносимые на защиту

В первой главе «Теоретические проблемы дидактической тестологии» последовательно обсуждается ряд вопросов, рассматривающих *историко-педагогические аспекты становления тестологии как науки*, раскрывающие почти полуторазековую историю становления разных подходов к созданию профессиональных дидактических тестов, влияние на этот процесс идей и опыта экспериментальной психологии и педологии [Бурлачук Л Ф , 2002, Михайлычев Е А , Карпова Г Ф , Леонова Е Е , 2002]

В первом параграфе «Становление российской дидактической тестологии как науки» исследуется современное состояние разработки проблем, связанных с понятийным полем «дидактическая тестология», показано, что современная ситуация развития тестологии характеризуется следующими особенностями 1) появление новых по отношению к педагогике методов происходит в связи с осознанием потребности в новой технологии, терминологии либо «импортом» готовой технологии и терминологии, 2) наблюдается слабая подготовка педагогов-исследователей в области тестологии и в понимании необходимости ее применения, 3) следует отметить и низкое качество учебной литературы в смежных с общей педагогикой дисциплинах, например, в педагогической диагностике, что является следствием педагогической некомпетентности учителя [Михайлычев Е А , 2001]

Молодой, развивающийся раздел педагогической диагностики – дидактическая тестология – соответствует всем особенностям педагогической диагностики на современном этапе, потому что учитывает а) массовость диагностируемых объектов, б) постоянное последовательное применение, доступное практически всем, а не только педагогам-новаторам, в) практическую нацеленность на результат, г) возможность проверки не только учащихся, но и педагогов, д) обеспечение быстрой обработки результатов [Майоров А Н , 2000]

Тестология с момента своего возникновения в равной мере принадлежала педагогике и психологии и наиболее тесно связана с ними. Возникнув на грани педагогики и психологии, но в силу логики развития научного познания и большей динамичности экспериментальной психологии более активно разрабатывалась в русле последней, включая и ее понятийный аппарат [Михайлычев Е А , 2001]

Во втором параграфе «Понятийный аппарат дидактической тестологии как предмет педагогического исследования» отмечается, что становление терминосистемы дидактической тестологии происходит в условиях не совсем благоприятных множество терминов заимствуется из смежных наук (психология, социология), некорректное использование понятий теоретиками и практи-

ками дидактической тестологии превращает систему терминов в нестабильную, требующую постоянной корректировки и доработки, хотя в системе педагогических наук дидактическая тестология обладает наименьшей степенью абстрактности и субъективизма, что влечет за собой обязательность точной интерпретации понятий

Создание понятийного аппарата какой-либо науки либо ее отрасли всегда сталкивается с проблемой объема словаря, в том числе с соотношением в нем *терминов и номенклатуры*, связанной с процессом тестирования и достаточно употребительной и повседневной педагогической лексики [Михайлычев Е А , 2001] В соответствии с этой установкой при отборе и анализе понятий, употребляемых в теоретических работах по педагогике и дидактической тестологии, были выделены эмпирические индикаторы каждого понятия, т е признаки его распознавания и различения от других понятий, употребляемых как аналогичные и тождественные

Для анализа проблем становления понятийного аппарата дидактической тестологии продуктивным может быть признан системный подход Применительно к нашей проблеме идеальная система – это терминосистема дидактической тестологии в тесном взаимодействии с оптимальными условиями реализации именно этих терминов при работе с тестами

Методологически слабая обеспеченность дидактического тестирования определяется, прежде всего, недостаточной операциональной разработанностью и определенностью понятийного аппарата Многие термины и понятия смешиваются (например, «вид» и «тип» теста, «тест» и «тестовое задание»), составители тестов и педагоги-практики часто имеют слабое представление о таких важных элементах качества диагностической работы, как репрезентативность выборки, валидность, надёжность и т д Десятки терминов, характеризующих различные аспекты валидизации методик, используются в научной литературе некорректно, то как параллельные, то как взаимоисключающие Зачастую исследователи занимаются «словотворчеством» термины создаются ими искусственно, в отрыве от терминосистем педагогических наук, что является недопустимым Порой происходит ничем не обоснованный «перенос» терминов из смежных наук (в частности, психологии) в систему терминов дидактической тестологии - возникает полное непонимание их смысла педагогами Назрела необходимость внедрения в массовую школьную практику (и не только в школьную) методологически обоснованного, профессионального дидактического тестирования, способного преодолеть разрыв между ученым-методистом и учителем-практиком

В третьем параграфе «Дидактический тест – системообразующее понятие дидактической тестологии» выявлены дифференциальные признаки термина «дидактический тест» 1) тест должен представлять собой строго организованную систему тестовых заданий, 2) тест как совокупность тестовых заданий и каждое из заданий, взятое в отдельности, должно быть стандартизировано и валидизировано, 3) основная функция дидактического теста – являться средством для измерения не только знаний, умений и навыков учащихся, но и сред-

ством для измерения качеств и свойств личности Группой специалистов из различных регионов России в 1997 – 1998 гг. предложено современное научное определение теста «Тест — это инструмент, состоящий из квалитметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения» [Майоров А Н, 2000; Леонова Е Е, 2003]

Тестирование как метод педагогической диагностики и тест как инструмент измерения знания, умений и навыков испытуемых, в частности, имеют сторонников, и противников. Аргументы противников следующие: 1) тесты часто бывают необъективными и неточно измеряют то, что призваны измерять, 2) тесты не могут измерять сложные знания и умения, 3) тесты требуют больших затрат на разработку и проверку, в результате чего экономия времени при контроле оказывается мизерной, 4) возможно «натаскивание» респондентов на тесты. Современная дидактическая тестология может дать достаточно четкие ответы на приведенные возражения [Аванесов В С, 1982, Михайлычев Е А, 2005]. Противники тестов пытаются доказывать преимущества традиционного подхода на этапе проверки знаний учащихся, но зачастую безуспешно. Тесты прочно вошли не только в арсенал средств, призванных обеспечить проверку знаний при получении аттестата и поступлении в вуз, но и выполняют сегодня в процессе обучения во многом обучающую и корректирующую функцию.

Разновидности форм тестовых заданий еще далеко не исчерпаны. Особенно это касается конструирования тестовых заданий по естественным наукам с использованием возможностей компьютерных технологий. В качестве помощи разработчику тестовых заданий может пригодиться развиваемое в исследовании положение о необходимости четкого разграничения терминов «тип тестового задания», «типология тестового задания», «трудность тестового задания» и «уровень сложности (усвоения знаний) тестового задания». Термины «тип» и «вид» в научных исследованиях иногда подменяются термином «форма» [Васильев В В, Тягунова Т Н, 2004]. Замена понятий «вид» и «тип» понятием «форма» нецелесообразна уже хотя бы потому, что под понятие «форма» можно «подогнать» всё, что угодно и структуру тестового задания, и способ подачи материала, и разновидности тестовых заданий с точки зрения варианта ответа учащегося (выбор его или самостоятельное конструирование).

Оригинальной представляется типология Беспалько В П [Беспалько В П, 1989]. Типы тестов в данной типологии названы уровнями сложности тестового задания. Типология данного автора, на наш взгляд, хороша тем, что она объединяет типы (виды) тестового задания и уровни их сложности, тем, что на ее основе можно создавать и другие классификационные системы.

Эксперимент по ЕГЭ стал хорошей методической школой для составителей тестовых заданий и для тех, кому приходится их использовать. Грамотно составленные материалы ЕГЭ последних 2-3 лет оказались полезными учащимся и учителям. Думающий педагог всегда найдет возможность для грамотного и

творческого использования познавательного и диагностического потенциала тестов

Во второй главе «Терминосистема лексико-семантического поля «дидактическая тестология» рассматриваются исследовательские подходы к трактовке термина «дидактический тест», выявляются критерии отнесенности тестов к определенным типам, создаются типологии тестовых заданий и анализируется система терминов, связанная с типами, видами, формами тестовых заданий, рассматривается терминосистема, отражающая процедуры стандартизации, этапы разработки и показатели качества тестов, приводятся результаты апробации созданного нами учебного модуля «Дидактическая тестология понятийный аппарат»

В первом параграфе «Исследовательские подходы к трактовке термина «тест»; термины, связанные с понятием «тест»» показано, что анализируемые в исследовании тесты, применяемые в процессе обучения, призваны осуществлять мониторинг образовательного процесса. Чтобы этот процесс был наиболее продуктивным, необходимо было создать адекватный арсенал понятий и терминов дидактической тестологии или систематизировать имеющиеся термины, которые одинаково бы обслуживали научную сферу и сам процесс тестирования и обработки тестов. Именно это и было предметом анализа в исследовании. Анализ литературы позволил выявить следующее

1 Тесты в педагогической научной литературе называются рядом разнообразных терминов, используемых как синонимичные «педагогический тест», «дидактический тест», «тесты достижений», «тесты учебных достижений», «тесты школьных достижений», «тесты контроля знаний», «тесты умений и навыков», «учебные тесты», «контрольные тесты», «ПДТ» («программно-дидактические тесты»)

2 Наиболее четким и емким представляется термин «дидактический тест», потому что он подчеркивает и конкретизирует следующее а) тесты применяются в педагогической диагностике, а дидактическая тестология - это одно из главных ее направлений, изучающих именно разнообразные проявления учебных достижений и обучаемости учащихся с целью ее коррекции, б) «дидактика» (от греч. *didaktikos* поучительный) – часть педагогики, разрабатывающая теорию образования, обучения (цели, содержание, закономерности и принципы обучения) и воспитания в процессе обучения

3 Применяемые в научных педагогических исследованиях и на пользовательском уровне термины, включающие понятие «тест», достаточно многочисленны. В определенных, но точно обозначенных пределах все они имеют право на существование, но только без их отождествления, что, к сожалению, реально происходит. Наиболее приемлемым термином, как уже было сказано выше, является термин «дидактический тест», «замкнутый» на сфере процесса и результата обучения и внутри этого процесса имеющий свои разновидности

Во втором параграфе «Критерии типологизации тестов и тестовых заданий» рассматривается терминология, применяемая в классификационных типологиях тестов, указывается, что она отличается разнотипностью подходов и

разноуровневой организацией [Майоров А Н , 2000, Михайлычев Е А , 2003] Положительной стороной разработанных классификаций следует признать то, что каждый раз предлагаются основания классификации

В третьем параграфе «Типология тестовых заданий и терминология, связанная с типами, видами и формами тестовых заданий» определено, что типология тестовых заданий должна строиться с учетом прежде всего типа тестового задания и того, какая мыслительная операция испытуемого сопровождает выполнение данного тестового задания респондентом. Терминология, используемая при характеристике типов тестов, также отличается разнообразием, хотя тенденция к сведению понятий в определенную систему прослеживается достаточно четко

В четвертом параграфе «Система терминов, связанная с этапами разработки тестовых заданий, их стандартизацией и с показателями качества тестов» показано, что тестовые задания в системе теста (тестовой батареи) должны обладать рядом признаков: *селективностью* (т.е. взаимосвязью решения заданий с решением других задач), *надежностью* (ответы должны отличаться устойчивостью), *внутренней согласованностью*, отражающей системность знаний и демонстрирующей прочность внутрисистемных взаимосвязей заданий теста, *экономичностью* (т.е. целесообразностью наличия дублирующих заданий), *разнотипностью* формулировок и приведенных дистракторов

Типология отдельного тестового задания и системы тестовых заданий в структуре теста по набору важнейших дифференциальных признаков должна включать сами признаки, отражаемые ими свойства и особенности их функционирования

В пятом параграфе «Разработка и апробация учебного модуля «Дидактическая тестология: понятийный аппарат»» приведены результаты апробации созданного нами на базе кафедры общей педагогики ТГПИ для читающегося в институте спецкурса дидактической тестологии учебного модуля «Дидактическая тестология понятийный аппарат». Разработка модуля предпринималась в целях обновления и модификации курса дидактической тестологии, базировавшегося на серии работ научной школы по этой проблематике, существенно расширивших представление о современном состоянии и тенденциях развития дидактической тестологии

В освоении программы модуля участвовали 223 слушателя, составлявших три относительно специфических контингента: 78 студентов-старшекурсников, факультативно изучавших основы педагогической диагностики, методологии и методики педагогических исследований, 74 учителя, повышавших свою квалификацию через систему ФПК ТГПИ, и преподаватели ТГПИ (71 человек), повышавшие свою квалификацию на курсах централизованного тестирования

Для оценивания эффективности освоения понятийного аппарата дидактической тестологии была выбрана специализированная методика проф. Г. Ф. Карповой «Уровень усвоения понятийного аппарата» [Карпова Г. Ф., 1989]. Методика была нами модифицирована по двум направлениям: содержательному и квалиметрическому. В содержательном плане слушателям предлагались

основные термины дидактической тестологии В опросном листе располагались краткая инструкция и предлагаемые для объяснения термины В их число вошли «дидактический тест», «нормативный тест», «критериальный тест», «батарея тестов», «типы тестов», «структура тестового задания», «типы тестовых заданий», «композиция теста», «валидность теста», «надежность теста» В квалиметрическом плане в основу системы оценок вместо использовавшейся Г Ф Карповой четырехбалльной шкалы (интервальной) мы использовали только ранговую шкалу, подразумевающую четыре варианта ответов

- явно неправильные ответы, тавтология, подмена понятия, порочный круг,
- определение понятия через примеры, афоризмы, перечисление характерных свойств,
- ответы, в которых содержание понятия характеризовалось существенными свойствами, но недостаточно четко, полно,
- самый высокий ранг ответов, удовлетворяющий по полноте освещения вопроса и по четкости изложения требованиям словарного определения

Ответы типа "не знаю" или отсутствие ответа фиксировались, но не ранжировались При обработке материалов употреблялись различные комбинационные группировки

Ответы типа «явно неправильные ответы, тавтология, подмена понятия, порочный круг» респонденты не давали Это, на наш взгляд, объясняется достаточно высокой мотивацией обучения у каждого контингента слушателей У студентов, желающих самостоятельно разобраться в проблематике тестологии, была максимально высокая мотивация к этой деятельности У учителей мотивация изучения спецкурса была сугубо профессиональной, обусловленной потребностью освоения и использования тестовых технологий в практической деятельности У преподавателей вузов доминировало желание более глубоко узнать требования к разработке тестовых материалов и конструированию тестов

В целом, заключая обзор результатов обследования по итогам освоения спецкурса, названного выше, можно отметить следующее а) программа всеми контингентами была освоена успешно (за исключением понимания отдельных единиц системы понятийного аппарата) и позволила существенно повысить тестологическую культуру всех обучавшихся, б) в освоении понятийного аппарата, предлагавшегося в учебном модуле, достаточно четко проявились общие тенденции, отмеченные выше и отражающие реальную степень сложности понятий, и специфическая мотивационная позиция, в) полученные результаты обследования позволили внести некоторую корректировку в программу не столько в содержательном плане, сколько в рационализацию усилий ведущего преподавателя в усовершенствование системы и расчасовки практических занятий с каждым специфическим контингентом обучающихся, г) особо ценными были материалы неформальных уточняющих бесед со слушателями, в ходе которых углублялось наше понимание особенностей их профессиональных интересов и мотивации обучения, образовательных потребностей в области дидактической тестологии

В заключении подводятся итоги исследования, отмечается, что полученные данные подтверждают гипотезу, и приводятся основные **выводы**:

1 Исследование явилось попыткой разрешить ряд реальных противоречий, отражающих общие тенденции развития отечественной педагогической диагностики

2 Термин «тест» используется в психологии и в педагогике, но отличия в трактовке, процедуре создания на этапах разработки и обработки результатов позволили считать наиболее приемлемым для педагогики и ее понятийного аппарата использование термина «дидактический тест».

3 Созданные типологии тестов отличаются критериальным подходом к анализу термина «тест» Анализ критериев типов тестов позволил создать типологию, связанную с понятием «лексико-семантическое поле» В него включились термины а) отражающие типы тестов по особенностям конструирования, б) называющие типы тестов по операции, производимой испытуемым, в) именующие виды тестов по характеру представленных в нем материалов, г) указывающие на соответствие типов и видов тестов определенным формам тестовых заданий

4 В работе строго разграничиваются понятия «тест» и «тестовое задание» Тестовое задание – это элемент структуры теста, обладающий своей композицией, имеющий важнейшие дифференциальные признаки (собственные и те, что делают его компонентом системы тестовых заданий, организующих единицу более высокого уровня – «тест»)

5 Проведенный критериальный анализ позволил существенно (почти вдвое) сократить объем «рабочего» терминологического словаря тестолога, устранить излишнюю «громоздкость» профессиональной тестологической лексики, параллелизм, связанный с употреблением терминов и понятий

6 Разработанный учебный модуль «Дидактическая тестология понятийный аппарат» с целью модификации курса дидактической тестологии в вузовской практике и практике ФПК позволил расширить диагностический кругозор и педагогическую компетенцию преподавателей, учителей и студентов педвуза в области дидактической тестологии

7 При анализе результатов усвоения модуля «Дидактическая тестология понятийный аппарат» удалось дифференцировать сведения о степени усвоения терминов дидактической тестологии различными контингентами слушателей и причинах их мотивации

8 Проведенная операционализация включенных в рабочий тестологический словарь терминов для конструкторов, экспертов и пользователей дидактических тестов создала благоприятные предпосылки для оперативной работы создателей и экспертов дидактических тестов, для обеспечения отечественной системы образования сопоставимым и качественным тестовым инструментарием, для расширения тестологической культуры и уровня компетентности педагогов-пользователей дидактических тестов, для последующего перехода от бланкового тестирования к компьютерному и создания современных компьютерных программ, способствующих (благодаря операциональности терминологии)

гии) проектированию и разработке профессиональных дидактических тестов, их распознаванию, более оперативной обработке и анализу собираемых тестовых материалов

В диссертации приводятся практические рекомендации, адресованные педагогам для повышения оптимизации учебного процесса Основные результаты диссертационного исследования могут выступать для российских разработчиков и экспертов дидактических тестов в качестве обеспечивающих условий для создания профессионально разработанных тестов и тестовых заданий на основе методологически обоснованного понятийного аппарата

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы мы видим в методологической разработке, систематизации, уточнении терминов и понятий дидактической тестологии в русле тенденции компьютеризации учебного процесса.

Основное содержание исследования отражено в публикациях автора.

I. В журнале, рекомендованном ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

- 1 Саенко Н М Терминосистема, связанная с этапами разработки тестовых заданий и показателями их качества // Вестник Московского государственного областного университета Серия «Педагогика» М. Изд МГОУ, 2007 № 2. Т. 2 С 118-121 (0,3 п л)

II. Остальные работы.

- 2 Саенко Н М Анализ ЕГЭ по биологии // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования Сб науч тр / Научный редактор Е А Михайлычев Таганрог Изд-во Таганрог гос пед ин-та, 2005 С. 88-92 (0,25 п л.)
- 3 Саенко Н.М. Методологический анализ тестов ЕГЭ по биологии // Инструментарий педагогической диагностики и мониторинга образовательных процессов Сб науч тр / Научный редактор Е А Михайлычев Таганрог Изд-во Таганрог гос. пед ин-та, 2005. С. 63-68 (0,3 п л.)
- 4 Саенко Н М Разработка и апробация учебного модуля «Дидактическая тестология понятийный аппарат» // Методология и технология качества исследовательского и диагностического инструментария в системе образования Таганрог Изд-во Таганрог гос пед ин-та, 2008. С. 158- 169 (0,55 п л.)
- 5 Саенко Н.М Этапы развития педагогической антропологии в России // Педагогическая антропология Концептуальные основания и междисциплинарный контекст Материалы Международной конференции М Изд-во УРАО, 2002 С 242 – 245 (0,17 п л.)

5

Саенко Н. М. Дидактическая тестология и её особенности как фактор развития педагогической компетенции учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-н/Д.: ЮФУ, 2008, 16 с.

Подписано в печать с оригинал-макета 17.03.08
Формат 60 × 84/16 Бумага офсетная Печать трафаретная
Усл. печ. л. 1 Тираж 100 экз. Заказ № 18

Отпечатано в информационно-издательском отделе
Таганрогского государственного педагогического института
Адрес 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46