

використанні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, при якій як викладачі, так і студенти свідомо та з зацікавленістю ставляться до такого виду діяльності, при цьому викладач має виконувати роль помічника студента.

### **Використана література:**

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – С. 326-335.
2. Бейсенова Г. А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования. Сборник статей / под ред. К. С. Пигрова. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Государственного Университета, 2004. – С. 212-226.
3. Горб В. Г. Методология и теория педагогического мониторинга в вузе: дисс. док. пед. наук. – Москва, 2006. – 373 с.
4. Данилов М. А. Дидактика К. Д. Ушинского / М. А. Данилов; Ин-т теории и истории педагогики. – М., 1948. – 172 с.
5. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга 1. Історія зарубіжної педагогіки: [навч. пос.] / Іван Васильович Зайченко. – К.: Видавничий дім "Слово", 2010. – 624 с.
6. Зотов А. Ф., Купцов В. И., Розин В. М., Марков А. Р., Шикин Е. В., Царев В. Г., Огурцов А. П. "Образование в конце XX века ("материалы" круглого стола)" // Вопросы философии. – № 9. – 1992.
7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: [учеб. пос.] / под ред. А. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
8. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – М.: Наука, 1983. – 690 с.
9. Кулюткин Ю. К. Эвристические методы в структуре решений: текст / Ю. К. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.
10. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Соч.: в 3 т. – Т. 1. – М., 1985. – 621 с.
11. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Соч. – Т. V. – М., 1958. – С. 233-234.
12. Песталоцци Й. Г. Избранные педагогические произведения: в 2 т. / Йоаганн Генрих Песталоцци. – М.: Институт истории и теории педагогики, 1963. – Т. 2. – 563 с.
13. Платон. Диалоги / пер. з давнього. – К.: Основи, 1999. – 395 с.
14. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М., 1999. – 243 с.
15. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования. – М.: Педагогический центр "Эксперимент", 1993. – 52 с.

#### ***Мельникова Е. А. Диахронический аспект мониторинга педагогической деятельности.***

*В статье рассматривается образовательный мониторинг в диахроническом срезе. Анализируется процесс возникновения и становления мониторинга педагогической деятельности со времен создания первых учебных заведений.*

**Ключевые слова:** образовательный мониторинг, педагогический контроль, профессиональная педагогическая рефлексия.

#### ***Melnykova O. O. Diachronic perspective of pedagogical activity monitoring.***

*The educational monitoring is highlighted in the article from a diachronic perspective. The process of appearance and formation of educational monitoring since the time of the earliest pedagogical educational establishments is analyzed.*

**Keywords:** educational monitoring, pedagogical control, professional pedagogical reflection.

**Міс Й.**

**Інститут імені Естергазі Кароля,**

**Опачко М. В.**

**ДВНЗ "Ужгородський національний університет"**

## **ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ У ШКОЛАХ УГОРЩИНИ**

*Автори розкривають проблеми реформування системи контролю та оцінки знань учнів в загальноосвітніх школах Угорщини. Визначаються фактори, що впливають на успішність навчальних*

досягнень учнів з фізики. Виокремлюються умови ефективності організації та проведення тестової перевірки знань учнів. До них належать: відбір змісту та структури завдань на підсумкову атестацію, розробка системи тестових завдань, формування навичок тестування у майбутніх педагогів.

**Ключові слова:** контроль та оцінка знань, тестова перевірка знань, навички тестування.

Однією із ключових цілей Болонського процесу є створення єдиного освітнього простору. Спроби синхронізації європейської вищої освіти робилися починаючи з 1950-их років. Починаючи з 1980-их років на підґрунті розгортання студентської експансії, європейської інтеграції та американського освітнього виклику посилюється активність у даному напрямку.

Починаючи з 1980-го року в рамках програми ERASMUS поступово була розроблена європейська кредитно-трансферна система (ECTS – European Credit Transfer System), як засіб покращення мобільності та визнання закордонних навчальних досягнень (подібну кредитну систему вперше використовували у США). Європейська комісія включила ECTS у пропозиції стосовно програми Socrates, і вона стала елементом європейського виміру вищої освіти.

Угорщина розпочала власний проект приєднання до Європейського Освітнього Простору у вересні 2002-го року. Болонська декларація проголошує необхідність координації політики вищої освіти країн учасників для створення Зони Європейського Освітнього Простору. Паралельно зі змінами у вищій освіті відбулися зміни у системі моніторингу якості освіти, в тому числі, в оцінці навчальних досягнень учнів. Здобуття середньої освіти покращує шанси молодих людей на ринку праці та відкриває для них шлях до подальшого навчання у вищій школі. Тому оволодіння знаннями, необхідними для здачі іспитів на атестат зрілості та його отримання якнайбільшою кількістю молодих людей, є однією з найважливіших цілей угорської загальної освіти [4].

Окрім того, варто відмітити, що останнім часом в Угорщині спостерігається посилена увага до змісту і процесу підготовки педагогів. Наприклад, серед навичок, якими повинен володіти сучасний учитель називають навички тестування. Воно дозволяє значно скоротити час, що витрачається на перевірку та контроль успішності учнів, робить контроль знань об'єктивним, охоплює одночасно всіх учнів у класі і цим самим сприяє активізації зворотного зв'язку між учителями та учнями.

Саме тому навички тестування стають необхідною складовою діагностичної компетентності вчителя.

Значна кількість досліджень, пов'язаних з реформою системи іспитів, підготовлена Інститутом навчання та розвитку Угорщини. Розгорнута картина методики педагогічних досліджень містить дослідницький матеріал Івана Фалуша та Яноша Олле. Про місце та роль фізики у системі навчальних дисциплін з'являються численні публікації в угорських методологічних фахових виданнях та за кордоном. Такими, наприклад, є “Дидактика фізики” Вольфганга Влайхрота, Гельмута Данке, Вальтера Юнга та інших (Wolfgang Bleichroth, Helmut Dahncke, Walter Jung, et al. Fachdidaktik Physik. Deubner Köln, 1991), роботи Яна-Петера Брауна, дослідження Золтана Баторі та Крістіни Добош.

Але єдині підходи до розуміння місця і значення вимірювання (визначення та оцінка) результатів навчальних досягнень учнів в угорській школі поки що відсутні. Саме цим обумовлена актуальність досліджуваної нами проблеми. Мета роботи полягала у визначенні актуальних завдань реформування системи контролю та оцінки знань учнів загальноосвітніх шкіл в Угорщині. Для досягнення поставленої мети необхідно було: 1) розкрити фактори, що впливають на успішність навчальних досягнень учнів з фізики; 2) визначити умови ефективності організації та проведення тестової перевірки знань учнів.

Реформування освітньої системи Угорщини торкнулось багатьох ланок, в тому числі і випускних іспитів. Цілі реформи державної підсумкової атестації полягають у наступному [1]:

– зробити отримання середньої освіти, а згодом, на її основі, вищої освіти доступними для всіх поколінь.

– поступово змістити вимоги шкільної освіти від переважання теоретичних знань у бік

розвитку здібностей.

– визначити вимоги до середньої освіти та умови вступу до вищих освітніх закладів у відповідності до тих здібностей та знань, які реально можна засвоїти у системі середньої освіти.

– скасувати систему “подвійних іспитів”: державна підсумкова атестація має стати одночасно “вступними іспитами”, тобто вищі навчальні заклади мають складати вступні рейтингові списки на основі державної підсумкової атестації та результатів шкільних досягнень.

– встановити єдність вимог предметних іспитів державної підсумкової атестації на кожному рівні, публічними для всіх, єдиними для шкіл одного типу.

– встановити вимогу: однакові оцінки однотипної державної підсумкової атестації отримані у різних середніх школах мають у якнайбільшій мірі представляти однакові результати для всіх шкіл. Державна підсумкова атестація може складатися на середньому і профільному рівні. Обидва рівні складаються з письмового та усного іспиту.

Випускний іспит середнього рівня державної підсумкової атестації залишається іспитом, що завершує середню освіту, з централізованими вимогами, але з внутрішньою організацією і внутрішнім оцінюванням. За виключенням окремих випадків учень здає іспит середнього рівня у власній школі.

Випускний іспит профільного рівня відрізняється від старого іспиту державної підсумкової атестації у багатьох аспектах. Всі відмінності походять з того, що іспит профільного рівня є зовнішнім іспитом, тобто іспит проводиться відокремлено від вчителів школи, у якій проходила підготовка. Перевірка письмових робіт відбувається не у школі учня, а проводиться незалежними експертами, які не знають учня. Усний іспит профільного рівня з окремих дисциплін проходить перед предметною комісією.

Іспит профільного рівня з фізики має таку ж структуру, що й іспит середнього рівня, і складається з трьох частин, але відрізняється від традиційного іспиту (що був до 2005-го року) цілком іншою будовою і формулюванням завдань (три частини іспиту: вибір правильної відповіді (тест), теоретичне питання, задача на розрахунки).

Відмінності між профільним і середнім рівнем природним чином полягають у глибині трактування проблем та структуруванні завдань. Нова система іспитів водночас поставила перед новими завданнями учителів, учнів і навчальні заклади.

Вимірювання результатів навчальних досягнень учнів передбачає визначення причин (факторів), що впливають на успішність засвоєння учнями знань з фізики (наприклад, надмірна затеоретизованість курсу фізики, відірваність від практики, від реального життя, або, навпаки, вміння вирішувати проблемні ситуації, виявляти креативність у відшуванні підходів до розв’язування задач тощо); дослідження на основі результатів дворівневого випускного іспиту сильних та слабких сторін підготовки випускників при розв’язуванні завдань різного типу (тестових, теоретичних, розрахункових); з’ясування факторів, які сприяють оптимізації навчання фізики, зростанню її популярності, а значить збільшенню числа виборів учнями випускного іспиту з цієї дисципліни; використання методів стимулювання та активізації пізнавальної діяльності учнів, можливостей для вирішення навчально-пізнавальних проблем та прояву інновативності.

Дуже важливим фактором у ставленні до навчального предмету є визначеність його місця і ролі у системі природничих наук, у системі формування в учнів цілісної картини природи і чіткого розуміння того, що фізика є одним з фундаментів пізнання. Комплексне природничо-наукове мислення забезпечує ту креативність, яка спрямовує до розв’язання все нових і нових проблем.

Дані анкетного опитування, яке проводилось у 2009 році серед випускників шкіл м. Егер, показали, що менше 10% вибирають випускний іспит з фізики. Вибіркове обстеження охоплювало 102 особи (див. рис. 1).

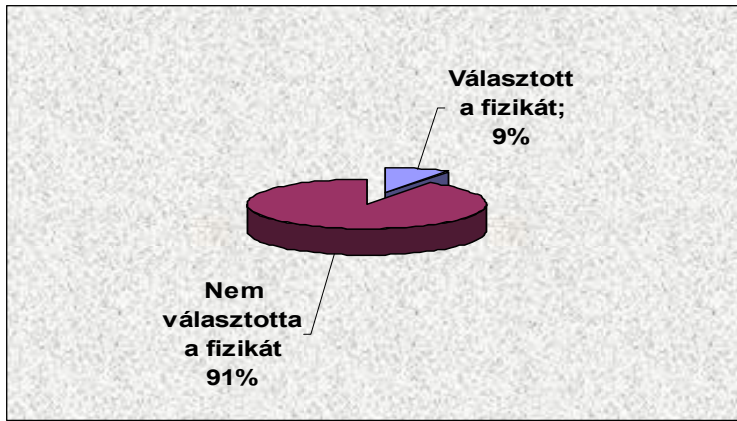


Рис. 1. Діаграма результатів опитування учнів щодо вибору випускних іспитів

Отримані результати дозволяють визначити окремі фактори, що впливають на зниження інтересу учнів до вивчення фізики. Зокрема, серед тих, що обирають іспит з фізики, результати розподілились наступним чином (див. рис. 2):

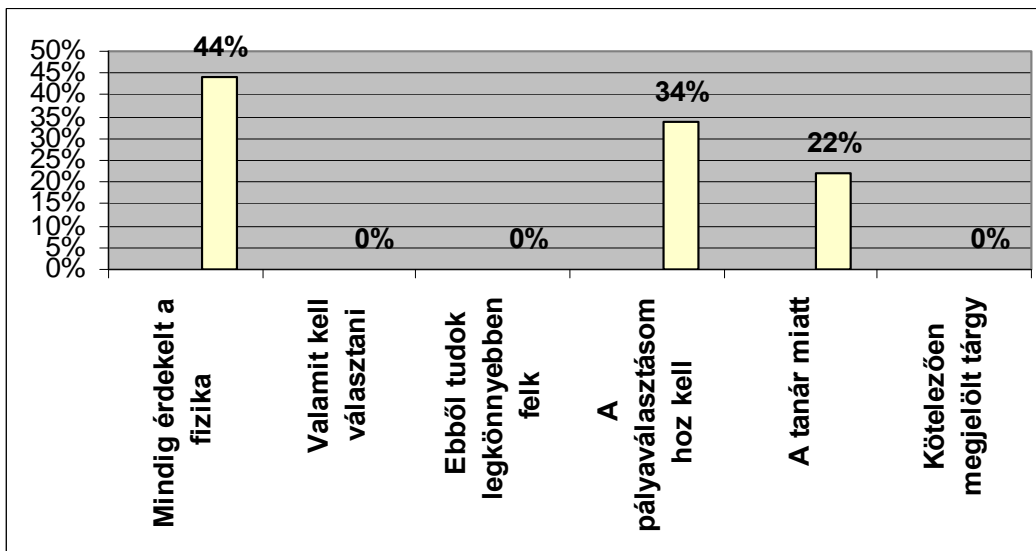


Рис. 2. Діаграма розподілу факторів, що впливають на вибір фізики як випускного іспиту

Серед тих, які не обрали випускний іспит з фізики, в коло інтересів яких не входить фізика, або обирають те, що буде необхідним для подальшого навчання і кар'єри, відповіді розподілились наступним чином (див. рис. 3).

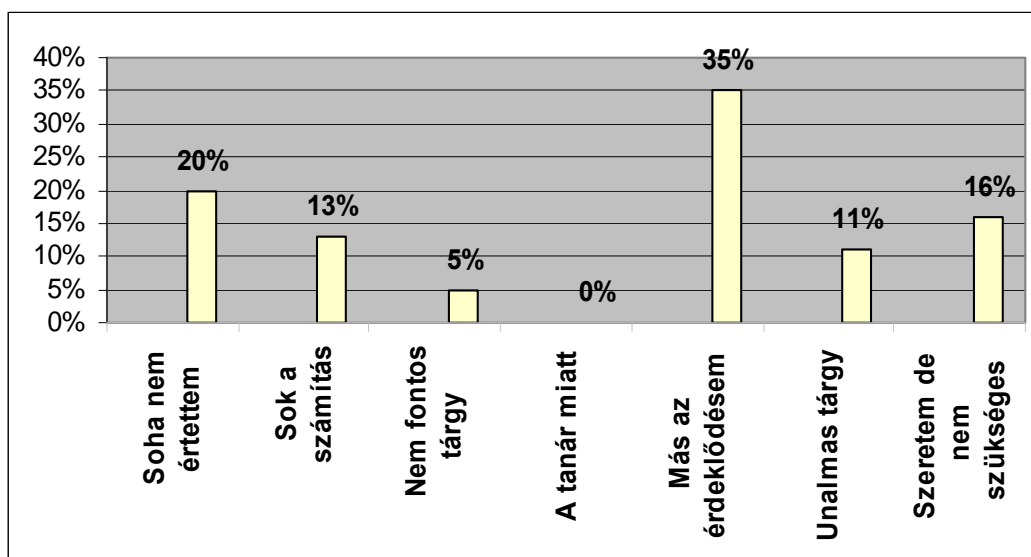


Рис. 3. Діаграма розподілу факторів, що впливають на відсутність вибору фізики в якості випускного іспиту

**Позначення до рис. 3:** 1. mindig érdekelt – завжди цікаво (44%); 2. valamit kell választott – щось потрібно вибрати (0%); 3. ebből tudok legkönnyebben felk – це для мене найлегше (0%); 4. a pályaválasztásom hoz kell – потрібно для вибору професії (34%); 5. a tanár mi alt – за порадою вчителя (22%); 6. kötelezően megjelölt tárgy – обов'язковий предмет (0%).

Окремої уваги потребує вивчення питання про відбір змісту та структуру завдань на підсумкову атестацію [2]. Як відмічалось вище, іспит складається з трьох частин. Перша частина – це тестове завдання на вибір відповіді. У кожному завданні треба позначити правильні або хибні відповіді. Ці завдання більше підходять для того, щоб з'ясувати, в якій мірі сформовано понятійний апарат (рівень знань учнів про основні поняття, фізичні величини, факти, явища, експерименти). У завданні на альтернативний вибір учень має вміти вирішити, яке з тверджень є вірним, а яке хибним [5].

На середньому рівні треба дати відповідь на двадцять завдань (вибір правильної відповіді з поміж усіх), а на профільному на п'ятнадцять.

Друга частина іспиту полягає у розв'язуванні розрахункових завдань, які дають можливість оцінити вміння використовувати учнями знань з дисципліни на практиці та рівень розвитку логічного мислення учнів.

На профільному рівні треба розв'язати чотири, на середньому рівні два таких завдання.

І на завершення – треба дати розгорнуту відповідь на одне з двох теоретичних завдань, у якому треба пояснити, описати, розкрити певну фізичну закономірність або явище природи. Такі завдання придатні для оцінювання здатності самостійно робити висновки, для виявлення об'єму, глибини предметних знань, а також рівня розвитку аналітичних, узагальнюючих здібностей (вміння систематизувати та узагальнювати засвоєний матеріал).

З діаграми на рис. 4 видно, що найуспішніше учні розв'язують розрахункові задачі: відсоток розв'язаних завдань цього типу більший (82%), ніж у випадку двох інших типів завдань: (на вибір правильної відповіді – 67%, теоретичне завдання, або написання есе – 68%).

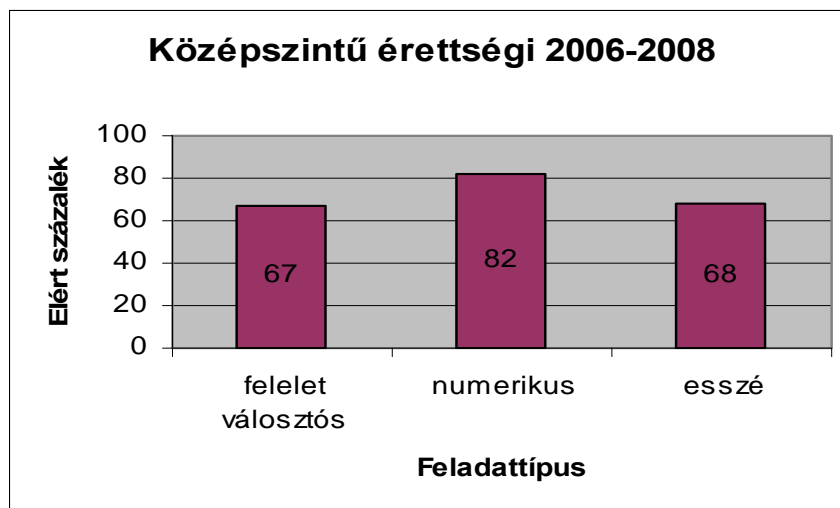


Рис. 4. Досягнення випускників 2006–2008-го років за окремими типам завдань у процентному співвідношенні (вибірка з 27 осіб)

**Позначення до рис. 4:** 1. soha nem értettem – ніколи не розумів (20%); 2. sok a számítás – багато розрахунків (13%); 3. nem fontos tárgy – не важливий предмет (5%); 4. a tanár mlatt – через учителя (0%); 5. más az érdeklődésem – мій інтерес в іншому (35%); 6. unalmas tárgy – не цікавий (нудний) предмет (11%); 7. szeretem denem szükséges – мені подобається, але не потрібно (16%).

Це цікаво вже лише тому, що використання математичного апарату під час вивчення фізики учні позначили як одну з труднощів у засвоєнні змісту предмета. Для цих задач характерно, що кількість даних є якраз достатньою для їх розв'язку. Немає необхідності вибирати серед кількох даних, встановлювати які з них є адекватними, а які непотрібними, тобто такі завдання легко алгоритмізуються.

Теоретичні завдання та завдання на вибір відповіді розв'язуються учнями приблизно з однаковим успіхом. У вдалому чи невдалому розв'язку завдання на вибір відповіді не можна виключати імовірність простого вгадування правильної відповіді.

При розв'язуванні теоретичного завдання (яке обирається із двох запропонованих) учні досягли низьких результатів, що на перший погляд здається дивним. Це також означає, що у процесі навчання слід звертати увагу на розвиток аналітичних здібностей учнів, здатності самостійно оцінювати та розв'язувати поставлену проблему.

Одним із шляхів удосконалення системи шкільної фізичної освіти є перехід від усних до письмових екзаменів з фізики. Для випускників шкіл пропонуються на вибір екзамен за двома напрямками: фізика та фізико-технологічний напрям.

Головні зусилля угорських науковців спрямовані на розробку системи тестових завдань. Для випускників загальноосвітніх шкіл за обома напрямками розроблено тестові завдання, що включають 20 питань середнього рівня, та 15-вищого рівня. При цьому поточний тестовий контроль, як правило включає 2 завдання середнього рівня та 4 – вищого рівня [3].

Зараз проводиться робота, спрямована на удосконалення тестових завдань як для випускників шкіл, так і для студентів-фізиків майбутніх педагогів, що навчаються у Вищій школі.

Більше того, навички тестування стають необхідною складовою діагностичної компетентності вчителя. Володіння навичками тестування включено навіть до кваліфікаційної характеристики педагога, внесено до освітніх стандартів. Тому і система підготовки вчителів, адекватно реагуючи на нові вимоги, передбачає формування навичок тестування у майбутніх педагогів [6, 7].

Таким чином, проблема тестування успішності учнів тісно пов'язана, крім іншого, із

упорядкуванням системи Державної підсумкової атестації, що проходить щорічно в угорських школах. Вона може проводитись на середньому і профільному рівні. Обидва рівні можуть бути реалізовані у формі письмового та усного іспитів.

Факторами, що впливають на успішність навчальних досягнень учнів з фізики визначено: надмірна затеоретизованість курсу фізики, відірваність від практики, від реального життя; відсутність можливостей для формування вмінь і навичок вирішення проблемних ситуацій, для виявлення креативності у відшуканні підходів до розв'язування творчих, нестандартних задач.

Серед умов ефективності організації та проведення тестової перевірки знань учнів, крім інших визначають підготовленість майбутніх педагогів до складання і використання системи тестових завдань. Навички тестування розглядаються як складова діагностичної компетентності вчителя.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням змісту підготовки майбутнього вчителя до тестування навчальних досягнень учнів з фізики.

### **Використана література:**

1. Az érettségi reform céljai. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : < [http:// www.mome.hu/bologna-folyamat.html](http://www.mome.hu/bologna-folyamat.html) – 39. > – Загол. з екрану. – Мова угор.
2. Báthory Z. Tanulók, iskolák, különbségek / Zoltán Báthory. – Budapest : OKÉV, 1997.
3. Міс Й. Особливості підготовки вчителя фізики в Угорщині в контексті Болонського процесу / Й. Міс, М. В. Опачко // *Личность в едином образовательном пространстве: сборник научных статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5-7 мая 2010 года)* / под ред. проф. К. Л. Крутий – Ч. 3. – 2010. – С. 86-90.
4. Керестень І. С. Розвиток і становлення освітньої системи Угорщини: проблеми і перспективи / І. С. Керестень, Й. Міс // *Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2010.* – № 19. – С. 166-170.
5. Orosz S. Pedagógiai mérések a mérések szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei, elemző eljárások / Sándor Orosz. – Budapest : Korona kiadó, 1993.
6. Falus I. Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – szteenderek. Megjelent: Demeter Kinga(szerk.): *A kompetencia. Országos Közoktatási Intézet/ Iván Falus.* – Budapest, 2006.
7. Falus I. A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat / Iván Falus. – Budapest, 2006.

### **Мисс Йосип, Опачко Магдалина. Тестирование учебной успешности учеников в школах Венгрии.**

*Авторы раскрывают проблемы реформирования системы контроля и оценки знаний учеников в общеобразовательных школах Венгрии. Определяются факторы, которые влияют на успешность учебных достижений учеников по физике. Выделяются условия эффективности организации и проведения тестовой проверки знаний учащихся. К ним принадлежат: отбор содержания и структуры заданий для итоговой аттестации, разработка системы тестовых заданий, формирование навыков тестирования у будущих учителей.*

**Ключевые слова:** контроль и оценка знаний, тестирование учебных достижений, навыки тестирования.

### **Miss Josip, Opachko Magdalene. Testing the educational success of pupils in schools in Hungary.**

*The authors reveal the problems of reforming the system of monitoring and assessment of pupils in secondary schools in Hungary. Determined the factors that influence the success of the academic achievements of students in physics. Stand conditions for effective organization and conduct test checks students' knowledge. These include: selection of content and structure of jobs on the final certification, the development of test tasks, skills testing of future teachers.*

**Keywords:** monitoring and evaluation of knowledge, testing, academic achievements, skills testing.