

Філософія

УДК 378.016:1].091.26

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.19965557>

**Місце тестування у викладанні світоглядних дисциплін:
порівняльно-історичний та нормативний аналіз**

Руснак Ігор Геннадійович,

кандидат філософських наук, асистент,

кафедра філософії та культурології,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна, <https://orcid.org/0000-0002-4513-9300>

Рошкулець Роман Георгійович,

кандидат філософських наук, доцент,

кафедра філософії та культурології,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна, <https://orcid.org/0009-0007-1283-0940>

Прийнято: 17.04.2026 | Опубліковано: 30.04.2026

Анотація. Тестування історично пов'язане не лише з освітніми практиками, а й зі змінами механізмів управління суспільством та зміною способів професійного добору. Тести набували статусу стандартизованої процедури поступово: від поодиноких практик до уніфікованих, обов'язкових процедур із чітко визначеними критеріями. Розвиток психометрії, збільшення кількості людей, що здобувають освіту й потреба у зіставленні результатів сприяли формуванню тестування як технології, орієнтованої на

об'єктивність, відтворюваність і масштабованість процедур оцінювання знань і навичок. Однак, цей процес конфліктує з природою філософських пошуків, які покликані не лише відтворювати уже наявні знання, а бути живою практикою для створення, аналізу, критики, порівняння ідей.

Метою статті є оцінка місця і ролі тестування в межах викладання світоглядних дисциплін, зокрема філософії.

Методологічним ґрунтом дослідження є: порівняльно-історичний метод, який застосовано для дослідження історії тестування, його впровадження у викладанні світоглядних дисциплін і змін ролі в навчальному процесі; аналітичний метод дозволив встановити відповідності тестових форм рівням шкали Блума та оцінки когнітивної складності й функціональності тесту; компаративний аналіз застосовано для зіставлення аргументів щодо доцільності використання тестів у сучасних умовах.

Результати. Встановлено, що застосування тестів в межах світоглядних дисциплін, зокрема філософії, є методологічно виправданим для перевірки знань і компетентностей на нижчих і середніх рівнях таксономії Блума (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз). Доведено, що за умови коректного створення запитань (змістовно та структурно), тести можуть виконувати не лише діагностичну, а й формувальну функцію, здатні сприяти стабілізації знань. Показано структурну обмеженість тестів щодо перевірки рівнів оцінювання та створення, що передбачають автономність і продуктивність мислення. Акцентовано увагу на соціальних та гносеологічних ризиках стандартизованого оцінювання та необхідність розмежування його психометричної ефективності й соціальної справедливості.

Висновки. Тестування доцільно використовувати як допоміжний інструмент базової перевірки знань під час вивчення курсу філософії. Воно не може замінити дискусійні, письмові та аналітичні формати, необхідні для формування концептуальної чутливості та інших критично важливих навичок, що покликана формувати філософія та інші світоглядні дисципліни.

Оптимальною є модель «низьких ставок», у якій тести виконують підтримувальну та діагностичну роль без визначального впливу на освітню траєкторію студента. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на переосмислення ролі тестування в умовах цифровізації та розвитку великих мовних моделей.

Ключові слова: *тестування, філософія, світоглядні дисципліни, методологія, таксономія Блума, когнітивна складність.*

**The Place of Testing in Teaching Worldview Disciplines:
Comparative Historical and Normative Analysis**

Ihor Rusnak,

Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D),
Assistant Professor at the Department of Philosophy and Cultural Studies,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Chernivtsi, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0002-4513-9300>

Roman Roshkulets,

Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D),
Associate Professor at the Department of Philosophy and Cultural Studies,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Chernivtsi, Ukraine, <https://orcid.org/0009-0007-1283-0940>

Abstract. *Testing is historically associated not only with educational practices but also with shifts in the mechanisms of social governance and the methods of professional selection. Tests acquired the status of a standardized procedure gradually: from isolated practices to unified, mandatory procedures with clearly defined criteria. The development of psychometrics, the increase in the number of people receiving educational services, and the need to compare results contributed*

to the formation of testing as a technology focused on objectivity, reproducibility, and scalability of knowledge and skills assessment procedures. However, this process conflicts with the nature of philosophical inquiry, which is designed not only to reproduce existing knowledge but also to be a living practice of creating, analyzing, criticizing, and comparing ideas.

*The **purpose** of the article is to assess the place and role of testing within the teaching of worldview disciplines, in particular philosophy.*

*The **methodological basis** of the study is: a comparative-historical method, which was used to study the history of testing, its implementation in teaching worldview disciplines and changes in the role in the educational process; the analytical method allowed us to establish the correspondence of test forms to the levels of Bloom's scale and assess the cognitive complexity and functionality of the test; comparative analysis was used to compare arguments regarding the appropriateness of using tests in modern conditions.*

***Results.** It has been established that the use of tests within worldview disciplines, particularly philosophy, is methodologically justified for assessing knowledge and competencies at the lower and middle levels of Bloom's taxonomy (memorization, understanding, application, analysis). It has been proven that, provided that questions are correctly created (in terms of content and structure), tests can perform not only a diagnostic, but also a formative function, capable of contributing to the stabilization of knowledge. The structural limitations of tests in assessing levels of achievement and in creating environments that assume autonomy and productive thinking are shown. Attention is focused on the social and epistemological risks of standardized assessment and the need to distinguish between its psychometric effectiveness and social justice.*

***Conclusions.** Testing should be used as an auxiliary tool for basic knowledge assessment in a philosophy course. It cannot replace the discussion, writing, and analytical formats necessary for the formation of conceptual sensitivity and other critically important skills that philosophy and other worldview disciplines are*

designed to form. The optimal model is the “low stakes” model, in which tests serve a supportive and diagnostic role without decisively influencing the student’s educational trajectory. Further research can aim to rethink the role of testing in the context of digitalization and the development of large language models.

Keywords: *testing, philosophy, worldview disciplines, methodology, Bloom’s taxonomy, cognitive complexity.*

Постановка проблеми. Історію тестування сміливо можна пов’язати як з історією інституційних змін в освітніх системах, так і з еволюцією управління суспільством. Іспит ніколи не був лише складовою освітнього процесу в якості звичайного педагогічного інструменту. Він виконував роль інструменту управління державою (від меритократії до спроб збереження доступу до владних інститутів (П. Бурдьє)), механізму соціальної стратифікації, а також – з появою когнітивних наук – став способом кількісної оцінки розумового потенціалу людини. Водночас, сучасна освітня політика дедалі більше спирається на способи оцінювання знань здобувачів освіти, ядром яких є тестування, що може стати причиною спрощення складних інтелектуальних здібностей до обмеженого набору вимірюваних показників. За цих умов тести перестають бути лише інструментом діагностики знань і перетворюються на механізм нормалізації та відбору, результати якого, попри їхню методологічну та епістемну обмеженість, можуть мати непропорційно великий вплив на подальшу освітню й соціальну траєкторію студента.

В цьому контексті **актуальності** набуває питання місця і ролі тестування в межах викладання світоглядних дисциплін, зокрема курсу «Філософія» для студентів вищих навчальних закладів. Напруженість, що виникає між традиційними та сучасними підходами до викладання цих дисциплін актуалізує питання світоглядної, епістемної, методологічної доцільності та ефективності використання тестування.

Реалії сьогодення – нещодавня пандемія COVID-19, проблеми з електрикою та зв'язком, що виникли внаслідок повномасштабного вторгнення Росії на територію України, а також широке використання LLM (великих мовних моделей) – радикально змінили умови організації освітнього процесу. Перехід до дистанційних і гібридних форматів навчання, фрагментація навчального часу та обмеження можливостей традиційного аудиторного контролю знань ще більше актуалізували потребу в стандартизованих, масштабованих і технологічно опосередкованих формах оцінювання. У цьому контексті тести дедалі частіше використовуються не лише як інструмент підсумкового контролю, а й як засіб оперативної перевірки засвоєння матеріалу, підтримки навчальної дисципліни та керування навчальною траєкторією студентів, зокрема у викладанні філософії, де раніше домінували есе, усні іспити та дискусійні формати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ставленні до тестування в системі освіти, зокрема у соціальних та гуманітарних науках, намітилися різні тенденції. П. Сакс [1] доволі скептично оцінює систему тестування саме як американську культурну модель, яка призводить, на його думку, до стандартизації мізків. Водночас він пропонує альтернативи так званій меритократичній системі відбору через тести, яка, зберігаючи об'єктивність оцінювання, була б чеснішою по відношенню до тих, хто навчається.

В публіцистичному ключі на проблемність тестування з мотиваційної та емоційної точки зору дивиться В. Штраус [2] з посиланням на Пітера Гріна, яка розглядає актуальні освітні проблеми США, пов'язані з проходженням тестів і сприйняттям цих тестів учнями й студентами. Автори підривають базове припущення будь-якої освітньої системи, що учні щиро намагаються пройти тест. Вони пропонують альтернативну поведінкову модель (байдужість, мінімізація зусиль тощо), прийняття якої робить кількісні результати тестування нерелевантними. На нашу думку подібне припущення

здатне пояснити значну кількість проблем, пов'язаних з тестуванням, однак потребує масштабних емпіричних досліджень цього феномену.

Частина авторів налаштована на вдосконалення тестової системи, при збереженні її основних переваг. Вони аргументують пропонувані зміни в освітньо-організаційному і соціально-психологічному вимірах. Так, аналіз тестів як одного з форматів перевірки компетентностей студентів знаходимо в Е. Ріордайн, яка також досліджує й інші способи побудови оцінювання, зокрема, в співавторстві з Ф. Фарр вони аналізують рефлексивні завдання [3]. Дослідження ставить під сумнів майже аксіоматичний статус «рефлексивного навчання» у сучасній освіті, вказуючи на розрив між його декларованою цінністю та недостатньо перевіреною ефективністю. Автори проблематизують поширений підхід – популярність практики не дорівнює її доведеній педагогічній результативності. Однак, на нашу думку, дослідження не встановлює чітких критеріїв «якісної» рефлексії і не демонструє прямого зв'язку між виявленими мовними патернами та навчальними результатами.

Щодо порівняльного аналізу, з метою урахування історичного освітнього досвіду, то К. Болон [4] здійснює аналіз класичних тестів початку минулого століття і сучасних їх зразків, знаходить схожість як у форматі їх подачі, так і у вихідних цілях тодішнього і нинішнього тестування, що полягають передусім у діагностиці знань та педагогічній звітності.

Різноманітні прояви процесу тестування у вищій освіті досліджують Г. Кальтхоф і Ф. Кьольш [5]. Автори, зокрема, пов'язують зростання питомої ваги тестування з соціальним старінням системи освіти, з прагматизацією останньої, продиктованою потребою організації масштабних іспитів в межах лімітованого навчального часу. Пов'язуються ці тенденції зі зростаючою формалізацією, стандартизацією та раціоналізацією навчального процесу. Розглядаються тут, щоправда, і компромісні варіанти між людським і машинним оцінюванням, за яких спершу перевіряє автоматична система,

проте, в разі потреби, компетентні професори можуть переглянути відповіді і оцінити, чи можна додати бали за якісь питання.

Власне філософський підхід до аналізу тестування пропонує М. Едігер [6], який висуває ідею своєрідного метаоцінювання навчальних досягнень учнів і студентів за допомогою кількох філософських методологій, виокремлюючи і аналізуючи послідовно позиції реалістів, екзистенціалістів, експерименталістів та ідеалістів щодо проблеми тестування. Залежно від філософського світогляду автора можна оцінювати навчальні здобутки через наявність чітких цілей, результатів і звітів за навчання, як у реалізмі чи відсутність таких через не так осмислення процесу навчання, як його переживання, як у екзистенційному підході, в якому пропонується самостійний, внутрішньо мотивований вибір, не нав'язаний ззовні тощо.

Філософсько-соціологічні прояви тестування аналізує Н. Т. Едвардс [7], здійснюючи спробу знайти баланс між “оцінюванням та оцінкою”, аналізуючи соціологічні передумови появи тестування, зокрема такі як функціоналізм. Виходячи з цього, виводяться критерії ефективності, звітності, власне функціональності, згадується про навчання через вимірювання знань. В центрі уваги автора японська освітня система. І він, зокрема, пропонує доповнювати тестові завдання на запам'ятовування завданнями на формування комунікативних навичок, що було б здатним покращити освітні програми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень, що присвячені історії тестування та його місця в освітньому процесі, окремі аспекти цієї проблеми залишаються недостатньо висвітленими. Бракує системного аналізу застосування тестових форм оцінки знань в межах світоглядних дисциплін, специфіка яких потребує не лише перевірки репродукції знань, а й здатності інтерпретувати, критично оцінювати аргументи, аналізувати тощо. Також недостатньо розробленим залишається питання чіткої відповідності між форматами тестових завдань та рівнями когнітивної складності за шкалою Блума. Незважаючи на те, що сама

таксономія широко використовується в освітньому дизайні – емпіричні обґрунтування співвідношення та ефективності тестів на окремих рівнях мають фрагментарний характер. Крім того не розв’язаною залишається проблема розмежування ефективності тестів з точки зору психометрії та їх гносеологічної релевантності у перевірці складних форм мислення. Таким чином, існує потреба в комплексному підході, що поєднує історичний аналіз, когнітивну класифікацію тестових завдань та критичну оцінку меж їх застосування у світоглядних дисциплінах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є оцінка місця і ролі тестування в межах світоглядних дисциплін, зокрема, курсу «Філософія» який опановують студенти у закладах вищої освіти в умовах сучасних онтологічних та епістемних викликів. Дослідження спрямоване на виявлення трансформацій функцій тестування в освітніх практиках, встановлення відповідності різних тестових форматів рівням за шкалою таксономії Блума, а також – критичний аналіз пізнавального потенціалу та соціокультурних наслідків впровадження тестування в межах гуманітарної освіти. Окрім того – значну увагу спрямовано на дослідження використання тестування як інструменту в межах освітнього процесу і визначення його оптимального дидактичного статусу.

Методи дослідження. Мета дослідження передбачає використання таких **методів**: *порівняльно-історичний метод* використаний для дослідження історії тестування, зокрема його впровадження при викладанні світоглядних дисциплін, а також – виявлення структурних трансформацій та зміни його місця і ролі під час навчального процесу; *аналітичний метод* – використано для встановлення відповідності конкретних тестових форм певним таксономічним рівням на шкалі Блума та дослідження когнітивної складності та функціональності тесту; *компаративний аналіз* – для зіставлення аргументів, що обґрунтовують чи спростовують актуальність застосування тестів в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запровадження тестування в освітню систему США було продиктоване міркуваннями справедливості й ефективності. Такий підхід цілком узгоджується з базисом американської прагматистської філософії, як і таким же питомим американським акцентом на рівність можливостей, здатність до вільного прояву своїх здібностей, прояву об'єктивності і незаангажованості в оцінюванні. Якщо врахувати соціально-політичні обставини впровадження тестування, то воно було детерміноване процесами індустріалізації, урбанізації, що стрімко зростала, зокрема через хвилі мігрантів. Тож тестування використовувалося, серед іншого, для адаптації й соціалізації нових хвиль мігрантів, як наслідок, до їх американізації, включення в “плавильний тигель” місцевої культурної специфіки.

Втім якщо зосереджуватися на критерії ефективності, то він, хоч і є релевантним індустріальній добі і тому суспільству, яке поступово стає масовим, все ж розрахований на здобуття середньостатистичних результатів і загальної картини знань – як окремого учня чи студента, так і їхніх груп за різними критеріями підбору. Проте філософська освіта не може не бути націленою на розкриття індивідуальності, суб'єктивної унікальності світогляду здобувачів знань.

Ще один суто американський національний фактор, що вплинув на розгортання тестування в освітній сфері – фактор змагальності, боротьби за перемогу і право вважатися першим, кращим. Це, якраз, може забезпечити “кількісна” тестова система, на шкоду іноді якісній складовій. Слушним тут є зауваження А. де Токвіля, який у своїй “Демократії в Америці” ділився спостереженнями за тим, що певно не існує більше такої країни в світі, де в загальних пропорціях населення “так мало неосвічених і водночас так мало освічених людей” [8, с. 87].

Вже в середині XIX ст. формалізоване письмове тестування почало замінювати в американських школах усне опитування. Ще два завдання, яке

воно виконувало, полягало в “класифікації дітей (з метою підвищення ефективності навчання), а також – здійсненні моніторингу шкільних систем зовнішніми органами” [9, с. 107]. Переваги такого стандартизованого тестування для освітньої бюрократії – очевидні, оскільки так легше оцінювати навчальні показники. Втім, воно виконувало ще й функцію належної організації й дисциплінування навчального процесу, оскільки “тести були опубліковані, були дані інструкції з їх проведення, на іспиті можна було відповідати послідовно і легко оцінювати результати” [10, с. 26-27]. Тестування давало змогу об’єднувати кілька освітніх показників і ефективно систематизувати освітню інформацію.

Варто враховувати впливовість тестування інтелектуальних здібностей індивідів яке вже до кінця XIX ст. було досить поширеним в психологічній практиці. В освітній же площині це призводило до критики за його, нібито, націленість на з’ясування расових чи етнічних переваг, пов’язаних з відповідними інтелектуальними здібностями тестованих. Якщо, наприклад, психолог і невролог А. Біне, один з фундаторів тестування як вимірювання інтелектуальних здібностей, послідовно притримувався переконань в незамінності тестування, то вже В. Ліпман докорінно змінив свої погляди на таке вимірювання, дійшовши висновку про ризики появи кастовості суспільства вже зі шкільної лави.

Втім, вже до завершення Першої світової війни, існували стандартизовані тестові завдання з доволі різних навчальних дисциплін. В міжвоєнний період тести в американській освіті збалансовували дві вимоги – ефективність і справедливість. Водночас після Другої світової поступово зростає критичне ставлення до тестування. Зокрема, йшлося про неможливість за допомогою тестів спрогнозувати подальшу освітню траєкторію учня, подальшу трансформацію його здібностей, навичок і знань. Критиці піддавалась також надмірна зосередженість на балах в оцінюванні, що, з одного боку, було продиктовано ризиками домінування нормативно-

орієнтованого тестування, з іншого боку – певними деформаціями, які привносили чисті бали в оцінювання знань. Важливо пам'ятати первинне призначення тестування, яке полягає у відборі і класифікації учнів і студентів, тобто виконує функцію диференціюючу і підштовхуючу до подальшого, більш змістовного оцінювання. Тому надмірне захоплення тестами впливає ще й з забування їх першочергового призначення, за яким вони є радше необхідною, а не достатньою умовою оцінювання знань і вмінь.

Варто зважити і на національні особливості впровадження тестування в освітній простір. Так, більш схильними до тестування, в тому числі в сфері соціальних та гуманітарних наук, історично були англійці, американці, представники скандинавських країн. Натомість у Франції чи Німеччині перевага зазвичай надавалася розгорнутим усним відповідям, які теж, безперечно, мали бути аналітичними, втім, це проявлялося у ґрунтовності відповідей, а не в розв'язуванні численних невеликих вправ і завдань.

До того ж, наприклад, в німецькій освіті досі практикуються усні іспити в якості основної їх форми проведення, в японській же чи американській акцент робиться на тестуванні, нерідко в форматі запитань з закритими відповідями. Має значення також традиційність і давність тієї чи іншої системи освіти, як і те, наскільки давно та чи інша система освіти набула масового характеру. Від цього безпосередньо залежить час впровадження тестування, оскільки оцінювати велику кількість учнів чи студентів в тестовій формі швидше, зручніше, зрештою, дешевше обходиться: “Загалом чим більш відкрите питання, тим дорожче обходиться його перевірка, оскільки вона вимагає трудоємної оцінки людиною, а не машиною. Тести на перевірку знань, що проводяться в інших країнах, зазвичай оцінюють освоєння і розуміння предмета шляхом виконання письмового завдання. Десь вимагають усних презентацій (Німеччина, Франція та іспити з іноземних мов в багатьох країнах)” [9, с. 141]. В багатьох європейських освітніх системах практикується

так зване “есе за запитом”, натомість тести використовуються значно меншою мірою, ніж, наприклад, в американській освіті.

Ще раніше, ніж на Заході, письмову екзаменаційну систему винайшли в Китаї, ще в VI-VII ст. н.е. Оцінювалися, зокрема, такі навички як вміння запам’ятовувати, пояснювати і тлумачити класичні тексти. Ще один ключовий місцевий чинник – тісна інтегрованість екзаменаційного оцінювання в систему соціальних зв’язків, що формують відповідний статус в державі. Кількість зданих іспитів свідчить нерідко про престижність соціального статусу того, хто їх складав.

Більш виразно подібна соціально інтегруюча функція тестування проявилася в японській освіті, де від якості складених іспитів залежить якість включення в корпоративну суспільну єдність. Зважаючи на високу дисциплінованість японців, тестова система суто за показниками ефективності виправдала себе. Хоча й спричинила низку проблем – починаючи від перевантаженості учнів завданнями, закінчуючи типовими для стандартизованого тестування недоліками, такими як механічне запам’ятовування фактів і зменшення простору креативності та евристичного пошуку. Втім, японські студенти саме завдяки такій моделі навчання, здобувають регулярно перемоги на всляких математичних чи фізичних міжнародних змаганнях.

Тестування виникає як інструмент стандартизації, ефективності та соціальної інтеграції в умовах масової освіти, але, водночас, воно редукує оцінювання до кількісних показників і усереднених результатів. Таким чином, в історичній ретроспективі, можна констатувати, що тести є функціонально необхідним для масштабних освітніх систем, проте їх домінування загрожує підміною змістовного оцінювання і тому впровадження тестів потребує ретельного аналізу ризиків, особливо в сфері світоглядних дисциплін.

Історія запровадження тестування в системі вищої освіти лише частково релевантна для світоглядних дисциплін, зокрема філософії, зважаючи на те, що

питання оцінювання знань тут виходить далеко за межі звичних дидактичних процедур і охоплює вищі щаблі таксономії Блума. Як жива практика пошуку аргументів, нових ідей, створення системного погляду на проблему – філософія сьогодні постає перед необхідністю формалізації результатів навчання. Ця методологічна напруга між прагненням до стандартизації та специфікою філософського знання, що опирається формалізації й статистичній редукції, і окреслює головну проблему застосування тестових форм оцінювання у філософській освіті. Окремим викликом для світоглядних дисциплін є дилема між вивченням та перевіркою фактів та можливістю їх застосування та діагностикою такої можливості.

Втім, оцінка ефективності тестування не може обмежуватися лише його дидактичною доцільністю та когнітивними наслідками. Оскільки тести функціонують не лише як навчальний інструмент, а й як механізм інституційного добору та оцінювання, постає питання про їхні соціальні наслідки та умови справедливості їх застосування. Нещодавні емпіричні дослідження вказують на наявність стійкої кореляції між соціально-економічним становищем студентів і результатами стандартизованого тестування [11]. Цей факт дозволяє поставити під сумнів соціальну нейтральність таких форм оцінювання та вимагає розрізнення між їхньою психометричною ефективністю і соціальною справедливістю. У цьому контексті доцільно здійснити порівняльний аналіз методологічних аргументів щодо застосування стандартизованого тестування у світоглядних дисциплінах. Метою такого аналізу є перевірка робочої гіпотези про обмежену, але інструментально виправдану ефективність тестування як засобу базової перевірки. Водночас низка досліджень у галузі когнітивної психології навчання показує, що практика відтворення інформації має позитивні наслідки для процесу навчання. «Тестування чи практика відтворення інформації переважає повторне вивчення в плані забезпечення довготривалого запам'ятовування... Використання питань з множинним вибором під час

тестування може мати додаткову перевагу, оскільки здатне стабілізувати інформацію, що зберігається в пам'яті, але тимчасово недоступну через тривалу перерву у використанні» [12].

Зважаючи на це – тести в цьому дослідженні будуть розглядатись і як форма діагностування знань, і як спосіб компетентнісного формування, – з акцентом на їх можливостях та концептуальних обмеженнях.

Теоретичним фундаментом для аналізу місця і ролі тестування було обрано таксономію Блума [13] як одну з найбільш визнаних та апробованих теорій навчання в сфері освіти. З методологічної точки зору – тести є чудовим інструментом для перевірки знань-фактів (відповідає першому рівню таксономії – *запам'ятовування (Remember)*), всього, що стосується постатей, дат, історичних епох, понять, зв'язку імен та філософських концепцій тощо. Застосування закритих тестів з одним або кількома варіантами відповіді дозволяє швидко встановити наскільки добре студент володіє знаннями-фактами, виявити проблемні моменти та усунути їх. Ключовим аспектом подібного тестування є конструкція самого питання. Методологія складання питань до тестів повинна фокусуватись на тому, щоб саме запитання було осмисленим і відповідь на нього могла бути сконструйована незалежно від наданих варіантів, а варіанти відповідей виконували лише функцію контролю й диференціації, а не підказки змісту [див. 14; 15]. Ці знання необхідні студентіві для подальшої концептуальної роботи над осмисленням філософських проблем і, звісно, не є остаточною метою самого курсу. Знання-факти, таким чином, постають фундаментом для подальшої аналітичної роботи. Тому таксономію Блума не варто розглядати як ієрархію, де нижчі структурні рівні оцінюються як менш важливі. Приклад запитання з множинним вибором, яке відповідає вказаній методології: *«Які типи субстанцій постулює Рене Декарт у своїй метафізиці?»* Подібне питання, яке за своєю суттю, є «відкритим» слід розглядати як перевірку фактологічної обізнаності з ідеями Декарта, що є ґрунтом для подальшої критики

картезіанства, розуміння його недоліків, кореляції з сучасною природничо-науковою картиною світу тощо. Таким чином, застосування тестів у цей спосіб не сприяє редукції філософського знання до впізнавання правильних відповідей чи простого відтворення фактів.

Другий рівень таксономії Блума – *розуміння (Understand)* передбачає не лише відтворення окремих фактів, а й можливість розпізнавання окремих інтерпретативних моментів або здатність пояснити ключові теоретичні ідеї тощо. Прикладом тестового питання для перевірки досягнення студентом рівня розуміння може бути будь-яке питання в межах теми чи курсу, що дозволить правильно пов'язати його та варіант відповіді. **«Яке твердження постулює вчення Платона про ейдоси?»** – це питання перевіряє розуміння змісту основної метафізичної позиції Платона про ідеї як вічні, незмінні, нематеріальні взірці речей. На цьому рівні формулювання відбувається аналогічно до попереднього – відповідь на питання можна дати і без варіантів. Оскільки рівень розуміння включає в себе знання окремих фактів, то правильний варіант відповіді не обов'язково повинен бути прямою цитатою з першоджерела адже правильну відповідь (описану вище) можна сформулювати по-різному. Наприклад – «Ідеї – це незмінні нематеріальні взірці матеріальних об'єктів». Автор тесту має можливість вільніше формулювати правильний варіант, підсилюючи перевірку на рівні розуміння.

Ситуативні задачі з варіантами відповіді (у формі тесту) можуть перевіряти середні рівні таксономії Блума – *застосування (Apply) та аналіз (Analyze)*. Питання на рівні застосування – це умови (приклад) відповідно до яких необхідно застосувати засвоєні знання. Питання **«Якщо філософ стверджує, що лише досвід здатен впорядкувати пізнання, до якого напряму у теорії пізнання він належить?»** передбачає здатність співвідносити запропоновані твердження відповідно до теоретичних позицій.

Найвищий рівень в межах таксономії Блума досягнення якого, на нашу думку, можливо гарантовано перевірити шляхом застосування тестів – це

аналіз. Ситуативна задача *«Деякі інформаційні джерела повідомили, що середовище є безпечним, хоча вміст шкідливих речовин у повітрі перевищує допустимі норми. Розгляньте це формулювання з погляду класичної логіки і вкажіть, який логічний закон воно порушує?»* Для того, щоб обрати правильну відповідь необхідно знати які логічні закони існують (теоретично всі чотири можуть бути варіантами відповіді, тоді тест перетворюється ще і на мнемонічну вправу), необхідно розуміти поняття дискретності, виокремити конкретний аспект, якого ця дискретність стосується. У підсумку – необхідно проаналізувати формулювання, виявити його логічну структуру, зіставити її із законами логіки та ідентифікувати, який принцип було порушено. В сукупності – ці кроки відповідають саме четвертому рівню Блумової таксономічної структури.

Частково подібні ситуативні задачі можна використовувати і для наступного рівня – *оцінювання (Evaluate)*. В такому разі – питання, що стосується емпіризму можна сформулювати подібним чином: *«Філософ стверджує, що: «істинне знання виникає лише через строге міркування, а досвід може вводити в оману». Яке критичне зауваження найкраще оцінює обґрунтованість цієї позиції?»*. Варіантами відповіді в такому разі можуть бути опції, що передбачають сутнісно різні вектори: «Твердження правильне, оскільки...», «Твердження хибне, оскільки...», «Позиція проблематична, оскільки...», «Позиція суперечлива, оскільки...». Однак подібні запитання лише частково корелюють з рівнем оцінювання, оскільки пропонують вже готовий набір шаблонів для відповіді, нівелюючи одну з найцінніших навичок, яку може розвивати курс «Філософії» – автономність мислення. Рівень *створення (Create)* в строгому сенсі неможливо перевірити за допомогою закритого тесту з варіантами відповіді, оскільки він передбачає створення оригінального аргументу чи теоретичної позиції, синтез тощо. Тести з варіантами відповіді не здатні або дуже обмежено забезпечують таку можливість.

У підсумку – тести можуть широко застосовуватися для перевірки компетентностей і ефективно оцінюють знання та навички на нижчих і середніх рівнях (1-4) таксономії Блума. Однак рівні застосування та аналізу потребують більш варіативних способів при формулюванні запитання – в основному у формі ситуативних задач. Оскільки для філософії важливою є «концептуальна чутливість» [16] – здатність чітко розрізнити та формулювати поняття – вимоги до формування тестових запитань на цих рівнях є вищими. Л. Вітгенштейн у своїх працях багато уваги приділяє проблемі використання понять і доводить, що філософські проблеми часто виникають через помилки підміни, нечіткі дефініції тощо. Оскільки навички роботи з поняттями формуються передусім у процесах інтерпретації, дискусії, колективного узгодження значень і тривалої практики застосування, то інструменти оцінювання, побудовані на формальних і алгоритмічних процедурах вибору з обмеженої кількості варіантів, – навіть у формі ситуативних задач – можуть виконувати щонайбільше допоміжну діагностичну функцію, але структурно є недостатніми для формування відповідних концептуальних компетенцій.

Подібний аналіз також вимагає формування ключових методологічних факторів, які важливі для оцінки місця і ролі тестування в межах предметного поля світоглядних дисциплін. Першим фактором ми вважаємо *об'єктивність* – тести усувають особистісні аспекти оцінювання, через стандартизовану процедуру питань-відповідей та створюють можливості для відстежування прогресу кожного студента, що робить можливим застосування гнучких, індивідуальних траєкторій навчання. Однак, деякі дослідники вважають, що об'єктивність не є іманентною процесу тестування. Зокрема, Адам Крузе досліджує питання культурної упередженості під час складання тестів [17], окрім того подібні дослідження концентруються на питаннях цінностей, що лежать в основі тестування, а також – методів виявлення культурної упередженості [18]. Другим фактором є *можливість порівняння результатів* – це дозволяє коригувати складність тестів, ранжувати їх за рівнями тощо;

діагностувати успішність засвоєння студентами окремих фактів. Однак може сприяти руйнуванню індивідуальних траєкторій навчання через надмірні статистичні узагальнення результатів. Третім фактором є *прагматичний аспект* – тестування дозволяє за досить обмежений час діагностувати знання значної кількості студентів, а в сукупності з першими двома факторами будувати ефективний персоналізований зворотній зв'язок. Проте, критики вказують на те, що широке застосування тестів створює феномен «навчання заради складання тестів» («teaching to the test») – добір тем, способів пояснення, вправ і форм контролю визначається вимогами тесту, і внаслідок цього навчання часто зводиться до тренування тестових форматів, типових запитань і стратегій виконання завдань, замість розвитку глибшого розуміння, критичного мислення та перенесення знань у нові контексти. Ще одним значним недоліком широкого використання тестів є феномен «поверхневого навчання» або «навчання шляхом механічного запам'ятовування» («rote learning») – спосіб навчання, за якого засвоєння матеріалу відбувається переважно шляхом повторення та запам'ятовування, без необхідного осмислення змісту, внутрішніх зв'язків і підстав знань, внаслідок цього знання відтворюються репродуктивно, але здійснення їх трансферу на нові ситуації чи завдання малоімовірне. Окремою пересторогою на шляху використання тестів в межах прагматичного аспекту є його наслідки. Більшість досліджень визнають пряму пропорційну залежність між наслідками тесту у кількісному еквіваленті і психологічними чи етичними проблемами які виникають у студента під час його розв'язання. Тому доцільним вважаємо використання тестів здебільшого у ситуаціях з «низькими ставками». Наприклад, в системі ECTS – в гіпотетичні ситуації, де засвоєння компетенцій в межах однієї теми вартує 6 балів – на тестування варто виділяти 1-2 бали – при цьому тести можуть грати як роль діагностичного інструменту так і формувати знання та навички. Водночас саме ця орієнтація на кількісно вимірюваний і формалізований бік знання робить помітними структурні обмеження

тестування – насамперед на нижчих рівнях таксономії Блума. У контексті появи великих мовних моделей (LLM) ці обмеження не просто зберігаються, а стають ще більш виразними, оскільки формалізовані завдання втрачають частину своєї діагностичної та селективної функції. Таким чином, методологічні обмеження тестування та можливі сценарії виходу з цієї кризи, пов'язаної із застосуванням LLM, становлять перспективний напрям подальших досліджень.

Висновки. Історія становлення тестування в системі вищої освіти, зорієнтована передусім на стандартизацію та можливість створення вимірюваних показників результатів навчання, і лише частково відповідає специфіці філософії як дисципліни та способів міркування, що працює з інтерпретацією, аргументацією та концептуальним мисленням. Таким чином, тестування у філософській освіті методологічно виправдане лише в обмеженій і чітко окресленій функції – як інструмент перевірки та формування базових знань, рівнів розуміння та аналізу, що відповідають нижчим та середнім щаблям таксономії навчальних цілей. За умови коректної побудови запитань тести не редукують філософське знання до простого впізнавання відповідей, а забезпечують необхідний фактологічний і концептуальний фундамент для подальшої аналітичної та критичної роботи. Водночас вони не можуть виконувати функцію засобу оцінювання вищих рівнів таксономії Блума і в контексті специфіки філософського мислення можуть розглядатись як допоміжний, а не ключовий інструмент у системі оцінювання результатів навчання з філософії. Поява LLM, найімовірніше, також змінить підхід до використання тестів, оскільки їх застосування в дистанційному форматі без використання спеціального програмного забезпечення, сьогодні не здатне виконувати діагностичну функцію.

Список використаних джерел

1. Sacks P. Standardized minds: the high price of america's testing culture and what we can do to change it. Perseus Books, 2000. 351 p.
2. Strauss V. The standardized testing problem no one talks about. *The Washington Post*. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/04/17/the-standardized-testing-problem-no-one-talks-about/> (date of access: 19.02.2026).
3. Farr F., Riordan E. Students' engagement in reflective tasks: an investigation of interactive and non-interactive discourse corpora. *Classroom discourse*. 2012. Vol. 3, no. 2. P. 129–146. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716622>
4. Bolon C. School-based standard testing. *Education policy analysis archives*. 2000. Vol. 8. P. 23. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n23.2000>
5. Kalthoff H., Koelsch F. Before (e)valuating: student testing in History and Engineering. *British journal of sociology of education*. 2025. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2454316>
6. Ediger M. Philosophy of testing and measurement. *ERIC - Education Resources Information Center*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462401.pdf> (date of access: 19.04.2026).
7. Edwards N. T. The historical and social foundation of standardized testing: in search of a balance between learning and evaluation. *Shiken: JALT testing and evaluation SIG newsletter*. 2006. Vol. 10, no. 1. P. 8-16.
8. Democracy in America: Historical-critical edition of De la démocratie en Amérique / ed. by N. Eduardo, S. J. T. 1942-. Indianapolis : Liberty Fund, 2009.
9. Testing in american schools: asking the right questions. 1992. 314 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED340770> (date of access: 19.02.2026).
10. Madaus G. F. Testing as a social technology. Chestnut Hill, Mass : Boston College, 1990. 40 p.

11. Chetty R., Deming D., Friedman J. Diversifying society's leaders? The causal effects of admission to highly selective private colleges. Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3386/w31492> (date of access: 19.02.2026).
12. Yang B. W., Razo J., Persky A. M. Using testing as a learning tool. *American journal of pharmaceutical education*. 2019. Vol. 83, no. 9. P. 1862-1872. DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe7324>
13. *Bloom's taxonomy | centre for teaching excellence | University of Waterloo*. (б. д.). Home | University of Waterloo. URL: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/blooms-taxonomy> (date of access: 19.02.2026).
14. Towns, M. H. Guide to developing high-quality, reliable, and valid multiple-choice assessments. *Journal of Chemical Education*. 2014. 91(9), 1426-1431. DOI: <https://doi.org/10.1021/ed500076x>
15. Haladyna T. M., Downing S. M., Rodriguez M. C. A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied measurement in education*. 2002. Vol. 15, no. 3. P. 309-333. DOI: https://doi.org/10.1207/s15324818ame1503_5
16. Becoming teacher-researchers: developing a tool for enhancing teachers' conceptual sensitivity to formulate research questions in lesson study / X. Li et al. *Journal of education for teaching*. 2025. P. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2541725>
17. Kruse, A. J. Cultural bias in testing. *Update: Applications of Research in Music Education*. 2016. 35(1), 23-31. DOI: <https://doi.org/10.1177/8755123315576212>
18. Bazemore-James, C., Shinaprayoon, T., & Martin, J. Supporting students who experience cultural bias in standardized tests. URL: https://www.researchgate.net/publication/329427346_Supporting_Students_Who_Experience_Cultural_Bias_in_Standardized_Tests (date of access: 19.02.2026).