Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное агентство по образованию

Московский педагогический государственный университет

Курский государственный университет

Т.И. Шамова, А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова, С.А. Золотухин, И.Я. Благирева

Современные средства оценивания результатов обучения

Рекомендовано
УМО по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования

Московский педагогический государственный университет
Курский государственный университет
2005

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос об оценке качества обучения в настоящее время приобрел особую актуальность в связи с поиском эффективных механизмов устойчивого развития системы образования,

Оценивание в педагогической практике зачастую рассматривают как процесс соотнесения хода и результата деятельности с намеченным эталоном для: а) установления уровня и качества освоения обучающимися программного материала и б) определения и принятия ими образовательных задач для дальнейшего продвижения в учении.

Оценку, как правило, трактуют в педагогических кругах как определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени освоения обучающимися знаний, умений, навыков, установленных программой. Ученики привыкли к тому, что оценке подлежат их устные ответы, письменные, контрольные, практические, графические работы, а также труд в мастерских, на пришкольном участке. Учителя стремятся при оценивании учитывать правильность ответов, их осознанность, логичность, полноту, последовательность, точность формулировок, прочность знаний, умение применять их на практике. В ряде школьных коллективов придают большое значение оцениванию отношения обучающихся к учению, овладению общеучебными умениями, навыками, способами деятельности.

Традиционные средства педагогических измерений результатов обучения критикуются учеными, школьными управленцами, педагогами-практиками. Существующая система определения уровня и качества подготовки обучающихся явно не устраивает руководителей и специалистов органов управления образованием. Ею недовольны родители школьников. Что же' касается детей, то абсолютное большинство из них считают оценивание результатов образовательной деятельности необъективным. Кстати сказать, наиболее распространенная причина конфликтов школьников с учителями - несправедливо выставленные, по мнению учащихся, оценки.

Ситуация оценивания переживается, она личностно значима и эмоционально окрашена. К сожалению, психологический аспект выставления отметок зачастую остается без должного внимания. Учителя порой допускают педагогическую безграмотность, а то и явную бестактность, особенно по отношению к детям, испытывающим трудности в обучении. Вместо оценивания их работы звучат оценки личностных качеств в виде грубых осуждений. Бывает так, что учащиеся даже не понимают причину конфликта, но прекрасно помнят интонацию, выражение лица и другие способы проявления учителем его недовольства, Именно это вызывает обиду и внутреннее несогласие с критикой [3].

Традиционные средства оценивания имеют одну общую черту - это всегда внешнее оценивание, т.е. оценивание учителем, квалифицированным экспертом. Самооценка ученика тоже применяется, но она «не легитимна», никак не используется при оформлении официальных результатов.

И пожалуй, главный недостаток традиционного оценивания - оно полностью сосредоточено на измерении уровня сформированное™ знаний, умений, навыков и лишь в некоторой степени - творческих способностей обучающихся [опять же посредством проверки ЗУНов!). Однако важнейшим структурным компонентом содержания личностно ориентированного образования является

опыт личностного саморазвития, опыт эмоционально-ценностных отношений обучающихся. Более того, духовно-нравственная составляющая, внутренний мир ценностей школьников выполни ют системообразующую роль в личностно ориентированном обучении. Что же касается знаний, то они выступают в качестве механизма становления и развития личности. «Статус» оценки и процесса оценивания в условиях личностно ориентированного образования остается недостаточно изученным.

Как преодолеть противоречие между необходимостью построения личностью ориентированных моделей образовательного процесса и отсутствием адекватной системы оценивания результатов обучения? Этот вопрос можно причислить к наиболее актуальным и трудноразрешимым в современной педагогике.

К тому же сложившаяся пятибалльная система отмоток реально ограничивается четырехбалльной. Низкая чувствительность оценочной шкапы вынуждает вести «двойную бухгалтерию». Учителя русского языка ломают голову над тем, как поступить с учеником, который делал в диктанте двадцать ошибок, теперь делает в два раза меньше, но а обоих случаях не заслуживает больше «неуда». Другие педагоги безуспешно ищут ответ на вопрос: почему один ученик, решив две задачи из пяти, получает «двойку», а другой - ту же отметку, не решив ни одной задачи?

По сей день «завучами» по итогам года подсчитывается количество двоечников, троечников, хорошистов, отличников, определяется средне экзаменационный балл. По-прежнему к числу лучших учителей могут причислять и тех, у кого стопроцентная успеваемость по предмету, наибольшее количество детей, получивших «четверки» и «пятерки» в конце учебного года, и тех, кто «сеет разумное, доброе, вечное» не только в виде знаний, а «вкладывает душу» в каждого ребенка, оказывает ему помощь а личностном становлении и развитии, добивается ощутимых результатов в подготовке к решению жизненно важных проблем. Ощутимых.,, но не всегда измеряемых.

Однако серьезные недостатки традиционной системы оценивания качества обучения не оказываются на ее «жизнеспособности». Она по-прежнему находит широкое применение в повседневной школьной практике, являясь причиной конфликтов, маленьких трагедий и далеко не аффективным средством целостного становления и развития личности.

Очевидно, что традиционная пятибалльная система оценивания результатов обучения «страдает» необъективностью. В целях преодоления этого недостатка были сделаны попытки ее реформировать. Например - придать каждому баллу явно выраженный критериальный характер (согласно системе И.Я. Конфедератова или ее модификации, представленной в работах

В.П, Симонова и Е.Г. Черненко). Среди негативных явлений в общем образовании отмечается «разрушение системы оценивания учебных достижений школьников без создания и внедрения адекватной замены» [10]. Это приводит к новому «витку» затруднений педагогов-лрактиков. Особенно ярко они проявляются в процессе оценивания результатов внедрения инновационных образовательных программ, новых педагогических технологий, в том числе - информационных, нетрадиционных организационных структур.

Таким образам, обозначился более широкий круг вопросов, с которыми сталкиваются многие учителя. Что следует понимать под педагогическими измерениями е школе? Каково их назначение? Что может выступать в качестве объектов педагогических измерений? С какой целью могут осуществляться педагогические измерения? Что выполняет функцию «меры» в системе педагогических измерений? Что может выступать в качестве инструментария (своего рода «измерителей») в системе педагогических измерений?

Совершенно очевидно, что назначение педагогических измерений так или иначе связано с контролем, учетам, диагностикой, исследованием, мониторингом, экспертизой, стимулированием, оценкой, отметкой.. То есть, современному учителю необходимо иметь дело с такого рода действиями, механизмами, средствами, которые занимают свою «нишу» в образовательном процессе, участвуя в обеспечении его целостности, продуктивности, направленности на развитие личности обучающегося.

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей способна оказать существенное влияние на всю систему оценки и контроля результатов обучения. В этой связи возникает задача создания междисциплинарных (комплексных) измерителей, требующих при оценке результатов обучения использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции оценок отдельных характеристик обучающихся.

Работа над созданием методик и инструментария для оценки ключевых компетентностей является приоритетной, однако широкий спектр проблем, которые необходимо будет решить в связи с этим, требует значительной теоретической проработки и экспериментальной проверки.

Создание системы оценки достижений тесно связано с разработкой образовательных стандартов, их методологией и практической реализацией в отдельных образовательных областях. В соответствии с теорией педагогических измерений достижение стандартов, базового минимального, обязательного уровня или достижение стандартов ориентиров (максимальных) оценивается различным образом. Нельзя создать валидную систему оценки, не добившись консенсуса по образовательным стандартам. В связи с этим наличие нормативных документов, определяющих основные подходы к разработке образовательных стандартов и, следовательно, к оценке их достижения, призвано объединить усилия предметников и специалистов в области педагогических измерений.

Обязательным элементом в системе оценки достижения стандартов (для последующей интерпретации результатов, например, при аттестации образовательных учреждений) должно быть выявление того, насколько полно были обеспечены возможности для каждого ученика в полноценном освоении образовательных стандартов.

Одной из задач остается разработка системы школьного мониторинга

достижения образовательных стандартов как одного из направлений повышения качества образования.

В условиях личностно ориентированной направленности школьного образования. в процессе разработки и реализации системы обеспечения его качества к числу приоритетных проблем по праву можно отнести: создание системы оценки достижений, адекватной новым образовательным целям, связанным со способностью выпускников школ решать жизненно важные проблемы; открытость требований к уровню подготовки обучающихся и процедур контроля для всех участников образовательного процесса - обучающихся, родителей, педагогов, специалистов, широкой общественности.

Совершенно очевидно, возникает необходимость разработки новых видов, форм, методов и средств оценки динамики продвижения учащихся в образовательном процессе, способствующих повышению мотивации и интереса к обучению, а также учитывающих индивидуальные особенности учащихся. К числу значительных преобразований можно отнести отмену двойной системы экзаменов при переходе от общего к профессиональному образованию.

Обновление контрольно-оценочной системы не является самоцелью. Наращивание ресурсов и средств ее развития без должного анализа эффективности получаемых результатов, соответствующих поставленным целям, может превратить работу по модернизации системы контроля и оценки в бессмыслицу. Надо заметить, что рассматриваемая нами система призвана работать в режиме постоянной коррекции и обновления. При этом особенно важно учитывать реальную педагогическую практику и потребности общественного развития.

Авторы книги видят свою задачу в том, чтобы пригласить читателя к коллективному поиску оптимальных направлений решения вышеперечисленных вопросов.

В пособии рассматривается проблема управления качеством образования. Сквозь призму обеспечения качества результатов обучения характеризуется новая форма итогового контроля в школе - Единый государственный экзамен.

Мы стремились особое внимание уделить квалиметрической функции педагогических измерений. В частности, предпринята попытка сосредоточить усилия на рассмотрении нетрадиционной системы оценивания результатов обучения, способствующей обеспечению качества школьного образования.

Составным элементом названной системы выступают педагогические тесты, тестовые задания, задания в тестовой форме. Однако в нашей стране только в начале 90-х годов задания в тестовой форме были официально признаны как средство измерения (наряду с традиционными), которое может быть использовано не только при текущем контроле знаний, при итоговой аттестации обучающихся, а также на вводном этапе освоения ими программы, учебного предмета, раздела, темы в целях измерения уровня подготовки к предстоящей образовательной деятельности, усиления мотивации.

В пособии отведено значительное место вопросам применения заданий в тестовой форме в целях повышения качества образовательного процесса в современной школе.

Однако творческие способности личности, ее психологический потенциал в обучении диагностируются другими методиками - психодиагностическими тестами, контрольными работами, исследовательскими заданиями, специально организованными лабораторно-практическими работами, углубленным индивидуальным и групповым собеседованием или же профессионально

разработанными интегративными тестами обучаемости. Поэтому авторы пособия посчитали необходимым обратиться к изложению некоторых аспектов педагогического тестирования, применяемого в процессе диагностики психологических качеств личности, которые необходимы для выполнения интеллектуальных и сенсомоторных действий. Полупризнание педагогических тестов со стороны официальной педагогики уже состоялось. В последние годы даже в официальной документации, распространяемой Министерством образования и науки Российской Федерации, приводятся конкретные примеры измерителей, в том числе педагогические тесты.

Авторами учебного пособия являются:

Шамова Татьяна Ивановна, заслуженный деятель науки Российской Федерации, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой управления развитием школы Московского педагогического государственного университета (раздел 1, главы 1, 2; раздел 3, глава 2);

Подчалимова Галина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой управления школой и педагогического мастерства Курского государственного университета (раздел 1, главы 1,2; раздел 2, главы 1, 2, 3, 4; раздел 3, главы 1, 2);

Ильина Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления школой и педагогического мастерства Курского государственного университета (раздел 1, главы 1, 2; раздел 2, главы 1. 2, 3, 4; раздел 3, главы 1, 2; приложения 1, 2);

Белова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления школой и педагогического мастерства Курского государственного университета (раздел 1. главы 1, 2; раздел 2, главы 1, 2, 3,4; раздел 3, главы 1, 2; приложения 3, 4);

Худин Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии развития, проректор по учебной работе Курского государственного университета (раздел 1, глава 2; раздел 2. главы 5; раздел 3 главы 1. 2).

Раздел 1

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*

* Цели и основные задачи модернизации образования * Категориально-понятийный аппарат, характеризующий управление качеством образования * Методологические подходы и ведущие задачи управления качеством образования

§ 1. Цели и основные задачи модернизации образования

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом Роль образования в развитии нашей страны определяется задачами ее перехода к демократическому обществу, правовому государству, рыночной экономике.

Новые социальные требования к системе российского образования диктуют необходимость ее модернизации. Модернизация образования - это масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества. Она должна привести к достижению нового качества российского образования, которое определяется прежде всего его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны. Модернизация образования разворачивается и происходит в контексте общего современного процесса реформирования различных сторон российской, жизни, в тесном взаимодействии с другими реформами, одновременно являясь для них источником обеспечения необходимого кадрового ресурса. Предстоит в полном объеме восстановить ответственность государства в сфере образования. Образование призвано войти в состав, основных приоритетов общества и государства.

Создание механизмов устойчивого развития системы образования составляет цель его модернизации. Для достижения указанной цели предстоит решить в первоочередном порядке комплекс приоритетных задач, среди которых особое значение имеют:

* обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования:

• создание условий для повышения я качества общего и профессионального образования:

• формирование эффективных экономических отношений в образовании;

- обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом;
- управление развитием образования на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики.

К числу ведущих направлений модернизации общего образования по праву можно отнести:

- личностную ориентацию содержания образования;
- нормализацию учебной нагрузки учащихся; устранение перегрузок, подрывающих их физическое и психическое здоровье; повышение удельного веса и качества занятий физической культурой;
- деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;
- усиление воспитательного потенциала и социально-гуманитарной направленности содержания образования, способствующего утверждению ценностей гражданского общества и правового демократического государства, становлению личности ученика;
- формирование ключевых компетенций - готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач;
- обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании для субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов и образовательных учреждений);
- усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, - экономики, истории, права, литературы, русского, родного и иностранного языков, улучшение профессиональной ориентации и трудового обучения;
- соответствие содержания образования возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования;
- переход к четырехлетнему начальному образованию;
- обеспечение всеобщей компьютерной грамотности;
- введение профильного обучения на старшей ступени школы *[22].*

Решение ведущих задач модернизации образования - обеспечения его доступности, качества и эффективности - предполагает масштабные структурные, институциональные, организационно-экономические изменения. В первую очередь предстоит осуществить значительное *обновление содержании образования,* прежде всего общего образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и перспективами развития страны,

Одним из методологических оснований обновления содержания образовательных программ выступает *компетентностный подход.*

Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационно-ценностную, этическую, социокультурную, творческую, поведенческую. В его содержание входит результаты обучения (знания и умения), система ценностных ориентаций, привычки и др. Компетентности формируются и развиваются не только а школьной среде, но и под воздействием семьи, друзей, разнообразных

видов деятельности, политики, культуры, религии и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит □ целом от об р а зов а- тельно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник.

Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать повседневные жизненно значимые проблемы.

Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития; абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

В структуре ключевых компетентностей выпускника школы, по мнению авторов-разработчиков стратегии модернизации содержания общего образования, должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в там числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений; навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- ■ компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [17].

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, учений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетентности, определяющие современное качества образования». В Концепции определены также важнейшие задачи воспитания; формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Таким образом, в качестве главного результата модернизации общего образования рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, неести личную ответственность как за собственную успешную жизнедеятельность/так и за благополучие, устойчивое развитие общества.

Ожидаемый результат школьного образования во многом связан с развитием субъектности обучающихся. Быть субъектом [созидателем, автором, распорядителем) означает: быть хозяином своей жизнедеятельности, А жизненной траектории»; творцом своей культуры и автором культурных «произведений» в различных областях деятельности; оставаться далеко не в стороне от исторических процессов, событий, происходящих в обществе, в культуре.

Отсюда безотлагательного решения требуют задачи:

* развития личностной и образовательной компетентности обучающихся, их готовности и способности к непрерывному самосовершенствованию и самообразованию;
* развития у обучающихся самостоятельности и способности к самоорганизации;
* развития умений отстаивать свои права, формирования высокого уровня правовой культуры;
* формирования готовности к сотрудничеству, развития способности к созидательной, творческой деятельности;
* формирования толерантности, терпимости к чужому мнению: умений вести диалог, искать и находить оптимальные компромиссы.

В этой связи основные результаты образовательной деятельности могут быть представлены системой *ключевых компетентностей* обучающихся в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах, которая может быть обеспечена за счет усиления социально-гуманитарного, ценностно-ориентированного потенциала содержания общего образования, его практической ориентации, смещения акцентов в методиках и технологиях образовательной деятельности в сторону освоения обучающимися оптимальных способов самостоятельной деятельности, практических навыков самообразования. В старших классах должно быть увеличено время на самостоятельную работу [реферирование, проектирование, исследовательскую и экспериментальную деятельность).

Средняя школа призвана обеспечить необходимую базовую подготовку учащихся по применению информационных и коммуникационных технологий. Для этого предстоит создать условия для персонального доступа к компьютеру в системе общего образования в объеме не менее 6 часов в неделю в рамках учебного плана и внеурочной деятельности на каждого учащегося.

Модернизация содержания общего образования предусматривает наращивание знаний и базовых навыков обучающихся в областях, обеспечивающих их активную социальную адаптацию (экономика, право, социология, основы политической системы, менеджмент и т.п.); формирование знаний на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка всеми выпускниками средней школы. Предстоит существенно повысить роль коммуникационных дисциплин в целом, прежде всего информационных технологий, русского и иностранного языков. Значительное место должно быть отведено решению проблем дифференциации и индивидуализации образовательного процесса посредством создания и реализации вариативных образовательных программ, ориентированных на различную категорию обучающихся - от одаренных детей до детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, *при сохранении фундаментальности образования предстоит усилить его практическую, жизненную направленность, тем самым обеспечить подготовку выпускников к решению жизненно важных задач.*

Каковы условия достижения новых целей образования?

К их числу следует отнести прежде всего определение принципов образовательной политики каждого учебного заведения, подготовку педагогов к обеспечению вариативности, личностной, развивающей, практико-ориентированной

направленности общего образования, его возрастной адекватности.

Одним из важнейших условий модернизации выступает качество программно-методического сопровождения образовательного процесса, его ориентация на формирование системы ключевых компетенций обучающихся.

При определении приоритетных направлений модернизации содержания образовательных программ необходимо помнить, что *содержание образования* - это педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре (но не по объему) человеческой культуре во всей ее полноте. Содержание образования состоит из *четырех основных структурных элементов:*

- опыта эмоционально ценностного отношения к миру, людям, событиям. процессам (фиксируется в форме личностных ориентаций);
- опыта познавательной деятельности (фиксируется в форме системы знаний, умений, навыков, способов учения, систомы общеучебных умений);
- опыта осуществления известных и творческих способов деятельности (фиксируется в форме умений действовать по образцу и в нестандартных ситуациях).

Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся *ключевые компетентности, личностно ориентированные по своей природе.*

Сказанному должна соответствовать и *новая система оценки учебных достижений выпускников.* Ее отличительной особенностью становится не только выяснение того, в какой мере учащиеся освоили (запомнили) знания, умения, навыки, сколько *выявление их способности использовать освоенное содержание образования для решения практически-познавательных, ценностно-ориентированных и коммуникативных* задач *и проблем.*

Решающим шагом нормативного представления и реализации нового содержания школьного образования выступает внедрение федерального компонента государственного стандарта общего образования, который утвержден Приказом Минобразования Российской Федерации №1089 от 05.03.2004 г. (22)

Государственный стандарт общего образования - нормы и требования. определяющие обязательный минимум содержания основных образовательныхных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательною процесса (в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению).

Назначением государственного стандарта общего образования являет-обеспечение:

- равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования;
- единства образовательного пространства в Российской Федерации;
- защиты обучающихся от перегрузок и сохранение их психического и физического здоровья;
- преемственности образовательных программ на разных ступенях общего образования. возможности получения профессионального образования:
- социальной защищенности обучающихся;
- социальной и профессиональной защищенности педагогических работников;

- прав граждан на получение полной и достоверной информации о государственных нормах и требованиях к содержанию общего образования и уровню подготовки выпускников образовательных учреждений;
- основы для расчета федеральных нормативов финансовых затрат на предоставление услуг в области общего образования, а также для разграничения образовательных услуг в сфере общего образования, финансируемых за счет средств бюджета и за счет средств потребителя, и для определения требований к образовательным учреждениям, реализующим государственный стандарт общего образования.

В контексте модернизации отечественного образования можно определить следующие генеральные *цели стандарта.*

1. В социокультурном отношении - привести школьное образование в соответствие с потребностями времени, страны; *существенно повысить ого качество и эффективность, то есть востребованность его результатов в жизни.*
2. В педагогическом отношении - сделать это образование *доступным для ребенка, укрепляющим его здоровье, отвечающим законам его возрастного развития, его склонностям и интересам.*
3. В социальном отношении - гарантировать бесплатность этого образования для каждого ребенка.

4. В общенациональном отношении - обеспечить утверждение *ценностей гражданского общества,* общероссийской идентификации, единого образовательного пространства страны, достойного уровня образовательного потенциала нации [29].

Что дает стандарт ребенку, учителю, школе? Э. Днепров. академик РАО, руководитель ВНК «Образовательный стандарт» Минобразования РФ отмечает три главных, фундаментальных обретения.

Первое. Стандарт впервые нормативно закрепляет вариативность, дифференциацию и индивидуализацию обучения, то есть впервые не на слонах, а на доле воплощает в жизнь идею личностно ориентированного образования. При этом:

а) вариативный компонент содержания образования возрастает от ступени к ступени (от 11,6% в начальной школе до 44,4% на старшей ступени образования). В целом за все годы обучения данный компонент составляет при пятидневной учебной неделе 19,4%. при шестидневной учебной неделе - 25.2%;

б) в стандарте впервые вводится помимо федерального и регионального компонентов компонент образовательного учреждения, на который отводится не менее 10% учебного времени. По своей сути «школьный» компонент есть синоним «ученического» компонента, ибо он представляет собой суммативное множество ученических интересов;

в) само построение стандарта, то есть «дельта» между образовательным минимумом образовательных программ и требованиями к уровню подготовки выпускников (обозначенная в тексте стандарта курсивом), впервые дает возможность организации разноуровневого обучения.

Второе. Стандарт предусматривает: *существенное обновление* содержания образования в соответствии с потребностями времени, страны; большую *практическую направленность образования, жизненную востребованность его результатов: активное применение знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни.*

Содержание образования обновлено: в начальной школе на 12,3%, в основной школе - на 29,9%, в старшей школе более чем на 35%.

Третье. Стандарт делает значительный шаг к разгрузке содержания образования.

В начальной школе разгрузка проведена на 20,1%. И кроме того, выделено курсивом, т.е. не входит в требования к уровню подготовки выпускников, еще 26,9% материала стандарта.

В основной школе разгрузка составляет 18,2%, курсив - 29,9%.

За счет введения профильного обучения существенно разгружена и старшая школа [29].

В федеральном компоненте цели общего образования конкретизируются на каждой его ступени (цели начального общего, основного общего и среднего общего образования) и по отдельным учебным предметам.

Федеральный компонент государственного стандарта *начального общего образования* направлен на реализацию качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной школы и призван обеспечить выполнение следующих основных целей:

- развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться;
- воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру;
- освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка.

Приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения.

Федеральный компонент государственного стандарта *основного общего образования* направлен на приведение содержания образования в соответствие с возрастными особенностями подросткового периода, когда ребенок устремлен к реальной практической деятельности, познанию мира, самопознанию и самоопределению. Стандарт ориентирован не только на знаниевый, но в первую очередь на деятельностный компонент образования, что позволяет повысить мотивацию обучения, в наибольшей степени реализовать способности, возможности, потребности и интересы ребенка. Специфика педагогических целей основной школы в большей степени связана с личностным развитием детей, чем с их учебными успехами.

Федеральный компонент служит реализации следующих основных целей:

- формированию целостного представления о мире, основанного на приобретенных знаниях, умениях, навыках и способах деятельности;
- приобретению опыта разнообразной деятельности (индивидуальной и коллективной), опыта познания и самопознания;
- подготовке к осуществлению осознанного выбора индивидуальной образовательной или профессиональной траектории.

Основное общее образование - завершающая ступень обязательного образования в Российской Федерации. Поэтому одним из базовых требований к содержанию образования на этой ступени является достижение выпускниками уровня функциональной грамотности, необходимой в современном обществе,

как по математическому и естественнонаучному, так и по социально-культурному направлению.

Одной из важнейших задач основной школы является подготовка обучающихся к осознанному и ответственному выбору жизненного и профессионального пути. Условием достижения этой задачи является последовательная индивидуализация обучения, предпрофильная подготовка на завершающем этапе обучения в основной школе.

В основной школе обучающиеся должны научиться самостоятельно ставить цели и определять пути их достижения, использовать приобретенный в школе опыт деятельности в реальной жизни, за рамками учебного процесса.

Старшая ступень общеобразовательной школы в процессе модернизации образования подвергается самым существенным структурным, организационным и содержательным изменениям. Социально-педагогическая суть этих изменений - обеспечение наибольшей личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации. Эти изменения являются ответом на требования современного общества максимально раскрыть индивидуальные способности, дарования человека и сформировать на этой основе профессионально и социально компетентную, мобильную личность, умеющую делать профессиональный и социальный выбор и нести за него ответственность, сознающую и способную отстаивать свою гражданскую позицию, гражданские права.

Федеральный компонент *среднего (полного) общего образования* направлен на реализацию следующих основных целей:

- формирование у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, самостоятельности, инициативности, способности к успешной социализации в обществе;
- дифференциация обучения с широкими и гибкими возможностями построения старшеклассниками индивидуальных образовательных программ в соответствии с их способностями, склонностями и потребностями;
- обеспечение обучающимся равных возможностей для их последующего профессионального образования и профессиональной деятельности, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

Учебные предметы федерального компонента представлены на двух уровнях: базовом и профильном. Оба уровня стандарта имеют общеобразовательный характер, однако они ориентированы на приоритетное решение разных комплексов задач.

Базовый уровень стандарта учебного предмета ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Профильный уровень стандарта учебного предмета выбирается исходя из личных склонностей, потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности.

Как подчеркивает Э. Днепров, с точки зрения философии и истории образования предложенный стандарт является *переходным,* ибо фиксирует собой по меньшей мере три процесса перехода.

1. Политический - переход от образования унитарно-тоталитарного общества к образованию гражданского общества.

2. *Образовательный* - переход от старых к новым принципам образования, от безличностной «знаниецентристской» к деятельностной и личностно ориентированной педагогике, от старого к новому содержанию образования.

3. *Методологический* - то есть переход в самой методологии разработки стандартов: а) от стандартов, определяющих объем преподавания и процесс обучения, к стандартам, ориентированным на его результаты; б) главное - от стандартов, ориентированных на консервацию существующего образования, к стандартам, направленным на его развитие.

В совокупности это и составляет первый шаг перехода не только к стандартам нового поколения, но и к глубокому обновлению отечественного образования в целом [29].

§ 2. Категориально-понятийный аппарат, характеризующий качество образования

Проблема качества образования является важнейшим фактором повышения уровня жизни, экономической, социальной и экологической безопасности.

Понятие «качество образования» многомерно, динамично и многозначно. Это обусловлено, во-первых, чрезвычайной сложностью трактовки термина «качество», разнообразием его субстрактных носителей, а во-вторых, различиями в индивидуальном восприятии качества, его свойств разными людьми, группами, обществом.

Под «качеством» в стандарте ИСО 9001-2001 подразумевается «степень соответствия присущих характеристик требованиям», а требования означают «потребность или ожидание, которое установлено, обычно предполагается или является обязательным».

Качество, с одной стороны, - это существенный признак, свойство, отличающее один предмет от другого. С другой стороны, качество - степень ценности, пригодности чего-либо.

Международная организация по стандартизации определяет качество (стандарт ИСО-8402) как совокупность свойств и характеристик продукции или услуги. которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности. Этот стандарт ввел такие понятия, как «обеспечение качества», «управление качеством», «спираль качества». Требования к качеству на международном уровне определены стандартами ИСО серии 9000. Первая редакция международных стандартов ИСО серии 9000 вышла в конце 1980-х годов и ознаменовала выход международной стандартизации на качественно новый уровень. Эти стандарты вторглись непосредственно в производственные процессы, сферу управления и установили четкие требования к системам обеспечения качества. Они положили начало сертификации систем качества. Возникло самостоятельное направление: менеджмент качества. В настоящее время ученые и практики за рубежом связывают современные методы менеджмента качества с методологией TQM (total quality management) - всеобщим (всеохватывающим, тотальным) менеджментом качества.

По мнению голландских ученых Дж. Ван Этингера и Дж. Ситтига, «качество зависит от большого числа свойств или признаков (как числовых, так и нечисловых), характеризующих продукт, и является величиной измеряемой, и, следовательно, несоответствие продукта предъявляемым к нему требованиям может быть выражено через какую-либо постоянную меру и может быть выражено цифровыми значениями».

Понятие качества неоднократно обсуждалось научной общественностью и практиками. Большую роль в формировании современного представления о качестве сыграла Академия проблем качества Российской Федерации.

В результате деятельности Академии проблем качества сформировалось концептуальное видение качества как одной из фундаментальных категорий, определяющих образ жизни, социальную и экономическую основу для успешного развития человека и общества. Такое видение качества представляется достаточно емким и более четко определяет значение повышения качества.

Для качества как объекта менеджмента свойственны все составные части менеджмента: планирование, анализ, контроль.

Современный менеджмент качества базируется на результатах исследований, выполненных крупными зарубежными корпорациями по программам

консультантов по управлению качеством. Это опыт таких известных фирм, как «Хьюлетт-Паккард» и др. В 1980-е годы на политику этих и ряда других фирм оказали влияние разработки Ф.Б. Кросби, У.Э. Деминга. А.В. Фейгенбаума, К. Исикавы, Дж.М. Джурана [20, 31]. Основой деятельности ведущих фирм стали следующие направления улучшения работы:

- заинтересованность руководства высшего звена;
- образование совета по улучшению качества работы;
- вовлечение всего руководящего состава в процесс улучшения работы;
- обеспечение коллективного участия;
- обеспечение индивидуального участия;
- создание групп по совершенствованию систем (групп регулирования процессов);
- более полное вовлечение поставщиков;
- обеспечение качества функционирования систем управления;
- разработка и реализация краткосрочных планов и долгосрочной стратегии улучшения работы;
- создание системы признания заслуг.

С учетом преобладающей знаниецентристской парадигмы под «качеством образования» в основном понимается структура содержания дифференцированного (по предметам) научного знания, присваиваемого обучаемыми по окончании учебного заведения (или определенного промежуточного этапа обучения в учебном заведении).

С позиции государства «качество образования» - это прежде всего выход «годного продукта», то есть то количество выпускников, которые успешно осваивают образовательные программы, а также эффективность расходования предоставленных ресурсов.

По мнению обучающихся и их родителей, качество образования связано с возможностью для выпускников занять соответствующее место в обществе, позволяющее им быть успешными в жизни.

Учителя школы зачастую судят о качестве образования с точки зрения уровня усвоения обучающимися учебных программ, проявления ими творческих способностей, исследовательских навыков в ходе решения познавательных задач.

Качество образования как понятие относительное имеет два аспекта: соответствие стандарту и запросам потребителей образовательных услуг.

Философское понимание качества образования нацеливает на то. что отличает образование от других социальных явлений, систем, видов деятельности. Понятие «качество образования» в его философской интерпретации может быть применено и к различным моделям образовательной практики.

Попытка раскрыть сущность понятия «качество образования» применительно к образовательному учреждению на системном уровне впервые была «делана в исследовании С.Е. Шишова и В.А. Кальней. В их монографии Мониторинг качества образования в школе» качество образования определяется как степень достижения поставленных целей и задач, степень удовлетворения ожиданий участников процесса образования от предоставляемых школой образовательных услуг [28].

В словаре по образованию и педагогике «качество образования» трактуется как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, представляемых населению (различного возраста, пола,

физического и психического состояния) системой начального, общего. профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства [8].

Анализ работ, посвященных проблеме «качества образования», показал, что существует несколько точек зрения к рассмотрению названного понятия:

- *качество как превосходство* - традиционная, элитная академическая точка зрения, согласно которой только лучшие стандарты (обычно означающие высокий уровень сложности и трудности программы, сложность процедур тестирования обучающегося и т.д.) являются показателями академического качества;

качество как результат, эффективность - понятие, которое указывает на необходимость выполнения или соответствия общепринятым стандартам, определенным аккредитационным органом или органом гарантии качества с акцентом на результат процесса в работе учреждения при выполнении поставленных целей и задач (международные стандарты качества ИСО 9000:2000). Иногда качество в данном значении трактуется как «справедливое возмещение денежных средств, показывающих, насколько эффективно используются вложения действующими процессами и механизмами», или «справедливое возмещение дополнительных вложений при оценке результатов на основе измерений, полученных посредством различных образовательных процессов». Последний вариант означает подход к качеству как к преобразованию, который ориентируется на интересы обучающихся и рассматривает качество как преобразующий процесс, в рамках которого чем лучше • образовательное учреждение, тем более высоких целей оно достигает в обучении определенным знаниям, умениям, навыкам, способам деятельности, которые позволяют обучающимся жить и работать в современном обществе;

качество как соответствие целям - понятие, сосредоточенное ни определенных целях и задачах учреждения (или программы), не включающее проверку соответствия внешним целям или ожидаемым результатам В рамках данного подхода можно различить альтернативные подходы, получившие развитие в 90-х годах XX века. Во-первых, качество как порог.
определяющий нормы и критерии. Согласно данному подходу каждая программа или учреждение должны соответствовать нормам и критериям, чтобы считаться качественными. Под «нормой качества образования» исследователи понимают выявленную, общепризнанную и зафиксированную документально систему требований, соответствующую потребностям общества и личности- во-вторых, «качество как удовлетворенность потребителя». В данной трактовке понимается качество, связанное со значением рыночных отношений для образования, которое стремится оправдать ожидания потребителей (обучающихся, семей, общества в целом) и других заинтересованных сторон;

- *качество как* улучшение *и совершенствование:* процесс, нацеленный на постоянное совершенствование, развитие ответственности образовательных учреждений за лучшее использование его институциональной автономии и свободы (16].

С данных позиций качество образования следует рассматривать как степень реального соответствия тому, каким оно должно быть. Это значение термина «качество» наиболее существенно для решения задачи обеспечения и контроля качества образования, где соответствие качеству определяется исходя из целей образования, эталонов и стандартов.

В общую структуру качества образования входит качество образованности выпускников, качество образовательной системы, включающей качество образовательной среды и влияние образования на общество.

Качество образованности выпускника школы выступает как единство качества личностного развития, качества общекультурной подготовки и качества общеобразовательной подготовки. Каждое слагаемое качества образованности выпускника школы наполняется соответствующим содержанием. Так, например, качество личностного развития синтезирует в себе духовно-нравственную, интеллектуальную, ценностно-мотивационную, физическую сторону личности; качество обще культурной и общеобразовательной подготовки интегрирует качество социальной и образовательной деятельности, качество междисциплинарных структур знаний.

Качество образования в школе может быть представлено посредством взаимосвязи внутренней и внешней систем качества (рис. 1).

Внешнее качество системы образовательной деятельности школы рассматривается как эффективность ее влияния на социокультурную ситуацию в регионе. *Внутреннее качество* внутри школьной системы включает качество образовательных процессов, их ресурсного обеспечения и качество управления названной системой.

Качество образовательных процессов может быть представлено как качество концепции развития школы; качество реализации образовательных программ; качество учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам; качество потенциала педагогических кадров, которое находит отражение в уровне их профессиональной компетентности; качество внутришкольной системы повышения квалификации; качество образовательного потенциала дошкольников, выпускников школы 1 и 2 ступеней; качество реализации образовательных программ; качество инновационных процессов в школе; качество интеграции образовательного процесса с исследовательской и проектной деятельностью; качество организационной культуры в школе; качество маркетинговой деятельности; качество результатов освоения образовательных программ с точки зрения формирования и развития системы ключевых компетентностей выпускников школы. *Качество ресурсов* включает: качество нормативно-правового, кадрового, программно-методического, информационного, учебно-материального, финансово- экономического обеспечения.

Качество управления образовательным процессом в школе складывается из качества стратегических, тактических целей и норм, определяющих содержание и технологию освоения основных образовательных программ; качества организационных структур; качества управленческого персонала школы; качества системы оценки (мониторинга качества) в школе; качества управленческих технологий и ресурсов, используемых в реальной деятельности.

Совершенно очевидно, что качество подготовки выпускников школ находится в прямой корреляции с продуктивностью деятельности педагогов, которая, в свою очередь, напрямую зависит от программно-методического обеспечения образовательного процесса.

Рис. 1. ***Структурная модель системы качества образовательного процесса в школе***

§ 3. Методологические подходы и ведущие задачи управления качеством образования

Управление качеством образования в школе есть сложная социальная. целенаправленная, динамическая, рефлексивная система, цель которой состоит:

- ♦ в объединении и интеграции организационных, нормативно-правовых, программно-методических, учебно-материальных, научных, кадровых, управленческих, финансово-экономических и иных усилий и ресурсов;
- • в задействовании всех структур школы как педагогической системы (на основе научных принципов и закономерностей; с учетом многообразных факторов и условий) в интересах достижения высокого уровня качества функционирования и развития образовательного процесса, а также результатов, отвечающих соответствующим стандартам.

Методологическими основаниями управления качеством образования являются: системный, личностно-деятельностный, квалиметрический, управленческо-технологический, кибернетический, ситуационный и рефлексивный подходы.

Системный подход заключается в рассмотрении любого объекта (процесса обеспечения качества) прежде всего с позиций целостной системы, взаимодействия ее компонентов в многообразных связях и отношениях.

Необходимость применения *личностно-деятельностного подхода* обусловливается ведущей ролью различных форм социальной деятельности в целостном становлении и развитии личности, известным положенном о том, что субъектом любой деятельности в социальных системах является человек. Управление качеством образования служит созданию условий оптимальной жизнедеятельности школы, важнейшим «продуктом» которой является личностное саморазвитие обучающихся и педагогов.

Квалиметрический подход состоит в ориентации на многообразные приемы

и способы получения количественных оценок качества различных педагогических объектов и процессов.

В разрезе *управленческо-технологического подхода* используются важнейшие положения теории социального и внутришкольного управления, педагогического менеджмента. Вопросы управления качеством образовательного процесса рассматриваются прежде всего с позиций их технологичности, реализуемости на практике.

Кибернетический подход предполагает известную формализацию, абстрагированность и обобщенность при рассмотрении вопросов функционирования образовательных систем, перенос общих законов и принципов управления, характерных для всех систем, на педагогическую практику, школьные образовательные системы.

Ситуационный подход имеет место при рассмотрении и проектировании организационных структур управления качеством образовательного процесса в школе. Его применение предполагает, что не существует наилучшей структуры какой-либо организации. Она может лишь с той или иной степенью полноты соответствовать целям организации, внешним требованиям и т.д.

Рефлексивный подход обеспечивает рассмотрение управления качеством образования, в котором имеют место внешние управляющие воздействия и самоуправление, нормативное и аксиологическое управление (1 М Давыденко) [27]. Рефлексивное управление качеством школьного образования предполагает системную рефлексию (самоисследование, самооценку) прежнего опыта подготовки выпускников в целях перестройки существующих стереотипов школьной жизнедеятельности и реализации индивидуальной траектории самоуправляемого развития школы.

Ведущие задачи управления качеством образования.

1. Прогнозировать, проектировать, моделировать те качества (свойства) подготовки выпускника, которые школа предполагает получить «на выходи» образовательного процесса, то есть определять требуемое в будущем качество образования.

2. Обеспечивать, поддерживать достижение требуемого уровня качества оьразования, вовремя пресекая нежелательные отклонения от него.

3. Повышать качество образования, приводя его в соответствие с растущими требованиями внешних заказчиков. Повышение качества образования, появление его новых свойств возможно только через развитие образования (то есть через инновационный процесс).

4. Выявлять и оценивать реальное качество образования, его соответствие требуемому, стандартам.

Проблема качества образования во всем мире признается одной из приоритетных, требующих безотлагательного решения. С этой целью должны быть определены основные составляющие национальных систем по обеспечению качества, набор согласованных стандартов, процедур и руководящих принципов для обеспечения качества и его оценки. Основная ответственность за обеспечение качества образования лежит на каждом из образовательных учреждений (ОУ).

В целом ситуацию с обеспечением качества подготовки обучающихся в • России нельзя назвать благополучной из-за воздействия ряда факторов, связанных в том числе с сокращением финансирования ОУ.

Начиная с середины 90-х гг. XX века школы стали активно искать пути из-

менения ситуации к лучшему. Их реакцией на резкое изменение внешней среды и внутренних условий был поиск путей адаптации к новым условиям, в том числе на основе совершенствования системы управления качеством.

В настоящее время в образовательных учреждениях России используются *три основные модели управления качеством образования,* основанные на следующих методах и подходах:

- оценочный метод управления качеством деятельности ОУ (текущий контроль, контроль «на выходе» и др.);
- концепция, основанная на принципах Всеобщего управления качеством (TQM);
- подход, основанный на требованиях международных стандартов качества ISO 9001:2000.

Модель управления, основанная на оценочном методе (SWOT-ана- лиз), предполагает систематическое проведение самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности ОУ, а также положительных и отрицательных факторов его развития.

Модель управления, основанная на принципах TQM (Всеобщего управления качеством), также использует метод оценок, однако она основана на более глубоком анализе деятельности ОУ.

Концепция TQM предполагает:

- наличие у ОУ четко и ясно сформулированной миссии, стратегических целей, концепции, которые выработаны в результате всесторонних исследований потребностей внешней среды в основных продуктах деятельности ОУ;
- ориентацию на обеспечение качества содержания, процесса, условий и результата деятельности на различных уровнях функционирования и развития ОУ (на уровне целостной школьной системы; на уровне учебных предметов, на уровне учебных занятий; на субъектно-личностном уровне участников образовательного процесса);
- процессный подход к деятельности ОУ. использование ряда специфических. достаточно сложных, но весьма эффективных методов и инструментов управления качеством.

Модель управления, основанная на требованиях международных стандартов качества ISO 9001:2000, предполагает:

- установление заинтересованных сторон, выявление их требований к качеству продукции;
- создание системы непрерывного совершенствования деятельности;
- ориентация на основополагающие принципы менеджмента качества (и том числе на процессный подход);
- создание документированной системы управления, ориентированной на качество (она выступает как основной инструментарий менеджмента качества).

Чему служат современные методы и стандарты управления качеством? Прежде всего - развитию качественной инновационной деятельности, утверждению прочных позиций на рынках образовательных услуг. В основе разработки технологии управления качеством - идея ориентации на «потребителей», к которым относятся государство, общество, обучающиеся, их родители.

Развитие системы обеспечения качества школьного образования целесообразно соотнести со следующими группами *критериев:* первая группа кри-

териев определяет, как школа добивается результатов в области качества образовательной подготовки выпускников, что делается для этого («возможности»); вторая группа критериев характеризует, что достигнуто («результаты»).

Первая группа включает следующее:

- школьную политику и стратегию в области обеспечения качества подготовки выпускников;
- использование потенциала педагогов, обучающихся для обеспечения качества подготовки выпускников;
- рациональное использование ресурсов (материальных, финансовых и людских);
- управление процессами обеспечения качества подготовки выпускников.

Вторая группа характеризует:

- удовлетворенность потребителей качеством подготовки выпускников;
- удовлетворенность педагогов работой в школе;
- удовлетворенность обучающихся уровнем качества и содержанием подготовки;
- влияние школы на общество;
- результаты, которых добилась школа в отношении запланированных целей повышения качества подготовки выпускников.

Проблемы, которые затрудняют развитие и эффективное использование системы управления качеством образования, во многом сопряжены с отсутствием нормативно-правовой базы для четкой и последовательной организации работ по созданию вышеназванной системы, с отсутствием необходимых методических пособий и рекомендаций по внедрению принципов менеджмента качества в образовательных учреждениях. Сказывается недостаток квалифицированных менеджеров на среднем уровне управления школой. Остаются весьма малыми объемы финансовых средств для эффективного проведения изменений и совершенствования деятельности образовательного учреждения. В настоящее время нуждаются в укреплении связи школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, с предприятиями, организациями. Результатом этого должна явиться организация образовательной деятельности в старшей школе на основе учета региональных потребностей в профилизации. К числу проблем можно отнести также невысокий уровень мотивации руководителей школ к реализации новых принципов управления.

Задача эффективного внедрения принципов менеджмента качества в условиях образовательного учреждения требует:

- корректировки плана стратегического развития школы на краткосрочную и среднесрочную перспективы с позиции системы обеспечения качества подготовки выпускников;
- повышения уровня профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений школы в области менеджмента качества; повышения квалификации педагогов вузов по проблемам управления качеством образования;
- совершенствования организационной и функциональной структуры школы на основе философии управления качеством; создание специальных структурных подразделений по управлению качеством подготовки выпускников (в ряде образовательных учреждений в настоящее время определенную

работу в этом направлении выполняют центры качества);

- проведения самоисследования с целью выявления основных областей улучшения в учебной, воспитательной, административной, финансово-экономической и хозяйственной деятельности;
- моделирования системы обеспечения качества образовательною процесса на уровне школы, ступени общего образования, класса, учебного предмета. образовательных программ, учебных занятий, а также на субъектно-личностном уровне всех участников образовательной деятельности;
- развития инновационной деятельности в школе;
- формирования сети стратегических партнеров, обеспечивающих обратную связь «школа - потребитель».

Решение поставленных задач напрямую связано с разработкой общего алгоритма проектирования и внедрения системы менеджмента качества школьного образования; с проведением исследования основных процессов, реализуемых в школе; их основных закономерностей и взаимосвязей, определяющих качество образовательной деятельности обучающихся; с определением показателей, характеризующих качество образовательного процесса и его результатов, методов их измерения; проведения анализа и адаптации требований и рекомендаций стандарта ГОСТ Р ИСО 9001:2001 применительно к специфике управления качеством в конкретном образовательном учреждении; с разработкой базовой структуры системы менеджмента качества школы в соответствии с требованиями стандарта ГОСТ Р ИСО 9001:2001 включая организационную структуру и структуру документации системы менеджмента качества образовательною учреждения; с разработкой модели и методики самооценки деятельности школы с позиций менеджмента качества и проведения ее апробации.

Выполнение всего вышеперечисленного комплекса работ требует исследований, учитывающих международный и российский опыт создания системы менеджмента качества в образовательных учреждениях.

Следует заметить, что современные методы и стандарты управления качеством образования применяют те школы, которые развивают свою инновационную деятельность и стремятся завоевать на рынках образовательных услуг прочные позиции, ориентируются на «потребителей», к которым относятся государство, общество, родители, учащиеся.

Контрольные вопросы

1 Почему проблема управления качеством образования является ключевой проблемой XXI века?

2. Попытайтесь охарактеризовать качество Вашего школьного образования? В каких единицах, показателях можно его измерить?

3. Как можно и нужно влиять на повышение качества школьного образования? Каковы структурные компоненты системы обеспечения качества образовательного процесса в школе?

4. В чем заключаются особенности обеспечения качества образовательного процесса на уровне класса, предмета, учебного занятия?

Глава 2

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Понятийный аппарат процесса оценивания. основные направления модернизации системы оценки качества школьного образования. Инновации в оценивании образовательной деятельности младших школьников. Инновации в оценивании образовательной деятельности обучающихся основной и средней школы.

1. Понятийный аппарат процесса оценивания.
   Управление качеством школьного образования включает реализацию адекватной системы педагогических измерений. Совершенно очевидно, что назначение педагогических измерений так или иначе связано с контролем, учетом, диагностикой, исследованием, мониторингом, экспертизой, стимулированием, оценкой, отметкой. То есть, с такого рода действиями, механизмами, средствами, которые занимают свою «нишу» в образовательном процессе, участвуя в обеспечении его целостности, продуктивности, направленности на развитие личности обучающегося.

Ведущими функциями педагогических измерений являются: квалиметрическая, мотивирующая, исследовательская, экспертная, контрольно-оценочная и диагностическая.

Квалиметрическая функция педагогических измерений служит обеспечению качества школьного образования, его процессов, условий и результатов,

Мотивирующая функция ориентирует на разработку такой системы педагогических измерений, которая призвана эффективно влиять на мотивационно-ценностную сферу личности в ее становлении и развитии.

Модернизация образовательного процесса требует включения педагогических коллективов в научную разработку целого ряда актуальных проблем. *Исследовательская* функция педагогических измерений призвана обеспечить качество опытно-экспериментальной деятельности в школе, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития образовательных систем.

Экспертная функция педагогических измерений направлена на установление степени соответствия педагогических систем (объектов, явлений, процессов) определенным нормам, стандартам посредством применения комплекса научно обоснованных процедур, нормативно-правовых действий и операций, необходимых для получения объективного суждения о качестве изучаемого педагогического объекта (системы, явления, процесса).

Остановимся на более подробном рассмотрении *контрольно-оценочной* и *диагностической* функций,

Оценивание в педагогической практике зачастую рассматривают как процесс соотнесения хода и результата деятельности с намеченным эталоном для: а) установления уровня и качества освоения обучающимися программного материала и б) определения и принятия ими образовательных задач для дальнейшего продвижения в учении. Оценку, как правило, трактуют в педагогических кругах как определение и выражение в условных знаках-бал-

лах, а также в оценочных суждениях учителя степени освоения обучающимися знаний, умений, навыков, установленных программой; как процесс последовательного сбора, анализа и использования информации при оценивании эффективности обучения и воспитания; как процесс сравнения умений, навыков и знаний с теми эталонами, которые предписаны в учебной программе (стандарте); как процедуру измерения. Количественная мора оценки обычна выраженная в баллах, называется отметкой.

Оценке подвергают основные виды деятельности образовательного учреждения (количественные и качественные результаты образовательной деятельности).

Оценка выполняет следующие задачи,

1. Она ориентирует ученика на уровень его знаний и степень их соответствия нормативу.
2. Информирует об успехах и неудачах в учебе.
3. С ее помощью учитель высказывает общее мнение и суждение об ученике.

Существует также несколько способов оценки.

1. Сопоставительный или сравнительный. Учитель сравнивает действия, навыки и знания одного ученика с другими,

2. Нормативный. Таким способом оценивают итоги исходя из требований стандарта образования и из программных требований.

3. Личностный. Ответ ученика сравнивают с его действиями, навыками, знаниями и ответами в прошлом, соотносят с личностным потенциалом обучающегося.

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей способна оказать существенное влияние на всю систему оценки и контроля результатов обучения. В этой связи возникает задача создания междисциплинарных (комплексных) измерителей, требующих при оценке результатов обучения использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции оценок отдельных характеристик обучающихся,

В условиях личностно ориентированной направленности школьного образования, в процессе разработки и реализации системы обеспечения его качества к числу приоритетных проблем по праву можно отнести: создание |.истомы оценки достижений, адекватной новым образовательным целям, связанным со способностью выпускников школ решать жизненно важные проблемы; открытость требований к уровню подготовки обучающихся и процедур контроля для всех участников образовательного процесса - обучающихся, родителей, педагогов, специалистов, широкой общественности.

Совершенно очевидно, возникает необходимость разработки новых видов, форм, методов и средств оценки динамики продвижения учащихся в образовательном процессе, способствующих повышению мотивации и интереса к обучению, а также учитывающих индивидуальные особенности учащихся. К числу значительных преобразований можно отнести отмену двойной системы экзаменов при переходе от общего к профессиональному образованию.

Современная дидактика признает, что проблема создания и внедрения и практику образовательных стандартов по всем учебным предметам в школе связана с другой не менее важной проблемой - достоверностью и надежностью измерения уровня (степени) обученности человека в соответствии с каким-

либо из стандартов, т.е. с использованием в образовательном учреждении педагогического измерения.

Диагностическая функция педагогических измерений связана с определением образовательного потенциала обучающихся, их реальных учебных возможностей. состояния здоровья, отношения к учению, уровня сформированности общеучебных умений и навыков и др. Благодаря качественным диагностическим процедурам в школьном образовании удается установить уровень обучаемости детей, что позволяет определить оптимальную степень сложности проверочных заданий. Педагогическая диагностика служит индивидуализации и дифференциации в оценивании образовательной деятельности обучающихся, установлению причинно-следственных связей в обеспечении ее качества. Ведущие задачи диагностирования связаны с анализом информации о состоянии управляемых объектов - процессов учения и преподавания в целях обеспечения продуктивности развития личности школьников. Тем самым в диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений и способов деятельности обучаемых. Последняя преимущественно лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с направлениями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения.

Контролирование, оценивание знаний, умений обучаемых включаются в диагностирование как необходимые составные части.

Известно, что диагностическое изучение школьников - чрезвычайно важный участок работы учителя. Если оно проводится неправильно, небрежно, поверхностно, то ничего, кроме напрасной траты времени и сил, не дает. Более того, ложное заключение может нанести непоправимый вред школьнику: его, способного и здравомыслящего, но строптивого и своенравного, легко спутать с малоспособным и ленивым.

Учитель всегда обеспокоен профессиональными вопросами: что имеем? что должно быть? что необходимо сделать, чтобы было так, как нужно?

Как отмечает И.П. Подласый, в реальных условиях школьной жизни учителю целесообразно опираться на *комплексную диагностику* изучения школьника. От неэффективных поэлементных методик она отличается в главном - выделяются и изучаются не отдельные качества школьника (то есть его учеба и поведение не раскладываются на отдельные части), а рассматривается образовательная деятельность как целое, в неразрывном единстве с личностью ученика, конкретными условиями и ситуациями [13].

Существует необходимость *диагностирования обученности* (то есть достигнутых результатов) и *обучаемости* (то есть потенциальной возможности учеников достигать заданных результатов).

Принципы диагностирования обученности - объективность, систематичность, открытость.

Объективность обеспечивается прежде всего благодаря научно обоснованному определению параметров, критериев, показателей, индикаторов исследования уровня обученности, оптимальному проектированию содержания и методики диагностических процедур при условии заинтересованности учителя в успехе каждого ученика. Объективность диагностирования достигается посредством системы педагогических действий и операций, которые выполняются квалифицированными специалистами.

Принцип систематичности требует проведения диагностической работы на всех этапах образовательного процесса. Систематичность (целостность) диагностирования достигается благодаря его четко выверенным целям. Принцип систематичности предполагает тесную взаимосвязь форм, методов, средств контролирования, проверки, оценивания, подчинение их одной цели. Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования.

Принцип открытости заключается прежде всего в проведении испытаний для всех учеников по одним и тем же критериям. Рейтинг образовательной деятельности каждого ученика, устанавливаемый в процессе диагностирования, имеет наглядный, сравнимый характер. Необходимым условием реализации этого принципа является также объявление результатов диагностических срезов, обсуждение и анализ их с участием заинтересованных людей. составление перспективных планов образовательных достижений.

Одним из средств диагностики обученности и изучения образовательных успехов является тестирование в самых разнообразных его формах. Преимущество очевидное: исключается субъективизм, показатель диагностики выражается в объективных и сравнимых данных.

Количественное значение уровня обученности получается в том случае, когда педагог определяет оценку как соотношение между фактически усвоенными знаниями, умениями, способами деятельности и общим их объемом, предложенным для усвоения. Показатель усвоения (продуктивности обучения), согласно И.П. Подласому, вычисляется из соотношения:

$$О=Ф/П-100\%,$$

где О - оценка успеваемости (обученности, продуктивности), Ф - фактический объем усвоенных знаний, умений, П - полный объем знаний, умении. предложенный для усвоения. Для определения оценки по этому критерию необходимо научиться измерять объемы усвоенной и предложенной (эталонной) информации.

И П. Подласым предлагается технология диагностирования обучаемости и обученности, которая приведена ниже. Правильное представление о достигнутых результатах может быть получено только в связи с изучением возможностей их достижения.

Скрученность рассматривается как достигнутый на момент диагностирования уровень сформированности намеченного продукта, а *обучаемость* - • как потенциальная способность достигнуть запланированных результатов в будущем. *Обучаемость* - это способность (пригодность) ученика овладеть заданным содержанием обучения. Распространенными синонимами понятия обучаемости являются такие понятия, как «учебная способность», «реальные учебные возможности», «потенциальные возможности», «восприимчивость» и др., выражающие качества ученика.

Важнейшие компоненты обучаемости:

1) потенциальные возможности ученика;
2) фонд действенных знаний;
3) обобщенность мышления (мыслительный процесс);
4) темпы продвижения в обучении (темпы усвоения знаний, умений; темпы прироста результатов).

Потенциальные возможности как фактор включают в себя индивидуальные характеристики ученика. Среди них - восприимчивость, мотивация учения, го-

товность к умственному труду, самоорганизация, способность учиться, успешность познавательной деятельности и др. Более всего важны сформированность умственных действий, широта знаний, общая эрудиция учеников, их языковое развитие, уровень усвоения знаний, умений и др. Обобщенность мышления - еще один определяющий комплексный фактор обучаемости, ответственный за качество (глубину, эффективность) познавательного процесса. Такие характеристики мышления, как сила, гибкость, самостоятельность, экономичность и другие, также существенно определяют возможности и преимущества каждого ученика. Фактор темпов логично рассматривать как производный от предыдущих, потому что все преимущества личности, имеющей более высокую обучаемость. перед личностью с более низкой характеристикой этого качества практически сводятся к разнице в темпах (времени) освоения знаний, умений, продвижения в обучении и прироста результатов. На темпы влияют и потенциальные возможности учеников, и фонд их действенных знаний, умений, и характеристики мышления. Поэтому именно темпы являются определяющей характеристикой обучаемости. К повышению темпов и снижению затрат времени в конечном счете сводится вся экономия в педагогическом процессе.

Темп усвоения знаний, умений (Ту). Этот показатель допускает различные интерпретации. Им можно охарактеризовать прежде всего время усвоения эталонного понятия (выполнения эталонного теста), а также произвольного (но одинакового для всех учеников) понятия или теста: Ту = Тф/Тэ • 100%, где Тф - фактически затраченное время на полное усвоение эталонного понятия, или выполнение эталонного теста конкретным учеником; Тэ - среднестатистическое время выполнения эталонного задания. Понятие «эталонный» имеет конкретный смысл и может означать «среднестатистический», «по многолетним наблюдениям», «в нашей школе», «в нашем классе», «на уровне принятых требований» и т.п. Организовать исследование этого показателя несложно: нужно предложить школьникам выполнить тест и точно зафиксировать время выдачи ответа. Необходимым условием при этом является создание «сильной» мотивации, то есть стремления как можно раньше, но правильно выполнить работу. По результатам тестирования или выполнения задания устанавливается рейтинг деятельности учеников, их фамилии располагаются в списке согласно увеличению длительности (темпа) выполнения заданий.

Темпы продвижения в обучении (Тп). Этот показатель темпа намного полнее характеризует обучаемость, поскольку учитывает более длительный период обучения, на котором влияние данного качества проявляется значительно сильнее. При использовании этого показателя принимается по внимание время полного усвоения раздела, части курса, всего учебного предмета. Аналитическое выражение показателя не отличается от предыдущего: Тп = Ту/Тэ • 100%, где Ту - время полного усвоения раздела (части курса, всего учебного предмета) конкретным учеником; Тэ-эталонное время усвоения того же объема учебного материала, установленное экспертным путем или же с помощью теоретических расчетов.

Практика постоянно подтверждает: тот ученик быстрее овладевает предложенным ему объемом знаний, который имеет более высокую обучаемость. Поэтому изучение Тп открывает пути количественной оценки возможностей школьников. При практическом определении показателя Тп необходимо опять-

таки обеспечить надлежащую мотивацию учения. Вне связи с ней трудно реально оценивать темпы, обучаемость, возможности учащихся, поскольку при отсутствии надлежащих стимулов, темпы, устанавливаемые самими учащимися, гораздо ниже возможных.

Экономия времени, ускорение темпов, досрочное изучение не только отдельных тем, разделов, но и целых курсов, как свидетельствует опыт лучших педагогов, достигаются за счет мобилизации обучаемости, внедрения стимулов, побуждающих к напряженной интеллектуальной деятельности. Таким образом, обучаемость - не раз и навсегда установленное качество личности, а динамический процесс, развивающийся под влиянием различных причин, которыми можно целенаправленно управлять.

Темпы прироста результатов (Тр). Этот показатель характеризует динамику обучаемости и имеет важное значение для понимания и оперативного учета изменений, происходящих в учебном процессе. Эти изменения имеют характер повышения, стабилизации или снижения результативности. Их нельзя отождествлять с оценками, так как последние могут значительно колебаться от урока к уроку: на появление определенной оценки и классном журнале часто влияют и случайные причины. Изменения, о которых идет речь, характеризуют тенденцию, набравшую или набирающую сипу в учебной деятельности каждого обучаемого. Вероятно, что эта тенденция обусловлена обучаемостью. Но тенденцию, как и привычку, внезапно изменить нельзя, ее исправляют медленно и постепенно. Показатель прироста результатов фиксирует, с какой скоростью идет этот процесс, какую направленность и характер он приобретает.

Понятие изменения (прироста, снижения) результативности обучения И. П. Подласый раскрывает на следующем примере. Пусть успешность выполнения первого теста была 0,2, а следующего за ним - 0,9. Отношение последующего результата к предыдущему указывает на очень высокий темп прироста. В «нормальном» учебном процессе такой скачок случается очень редко. так же как и внезапное снижение темпа. Оперируя темпами изменения результативности, можно охарактеризовать течение учебного процесса, колебания обучаемости отдельного учащегося или всего класса.

Показатель изменения результативности (Тр) выражает отношение последующих достижений к предыдущим: Тр = Тп/Тд • 100%, где Тп - «последующее» зафиксированное значение показателя обучения (в процентах относительных значений, баллах). Тд - зафиксированное значение достигнутого (предыдущего) показателя или среднее арифметическое значение ряда показателей. Конкретная аналитическая формула зависит от того, как трактуются понятия последующих и предшествующих достижений: они могут получать значения абсолютных, среднеарифметических или взвешенных оценок; изменения в формуле возможны и в связи с тем, какое количество значений относится к «последующим», а какое - к «предыдущим».

Технология определения обучаемости учеников по темпам усвоения упрощает решение многих проблем. Прежде всего она применяется для дифференцирования однородных классов (групп, подгрупп). До сих пор для этого использовались такие показатели, как успеваемость, уровень подготовленности по конкретным предметам, частично - способности и склонности учеников, некоторые другие признаки. Но все они отражаются в обучаемости. Эта интегральная характеристика служит определению образовательного

потенциала каждого школьника, указывает пути рационализации его персонального процесса [13].

В теории и практике образования существуют следующие требования к организации контроля, оценивания учебных достижений учащихся.

1. Индивидуальный характер оценивания, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, его личностными достижениями, не допускающий подмены результатов обучения отдельных учащихся итогами работы группы, класса, и наоборот.
2. Систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его *6* другими сторонами образовательной деятельности учащихся.
3. Разнообразие форм проведения контроля.
4. Всесторонность, обеспечивающая проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений, навыков и способов деятельности учащихся.
5. Объективность, исключающая преднамеренные, субъективные и ошибочные суждения и выводы преподавателя, основанные на недостаточном изучении школьников или предвзятом отношении его к некоторым из них.
6. Дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности каждой образовательной отрасли, каждого учебного предмета и отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся.
7. Единство требований преподавателей, осуществляющих оценивание работы учащихся в данном классе.

Соблюдение этих требований обеспечивает надежность процедуры оценивания.

В практике образования широко распространены следующие виды оценивания:

текущее оценивание, которое осуществляется преподавателем в ходе повседневной деятельности, в основном на учебном занятии. Предшествует данному виду оценивания тщательное ознакомление преподаватепя с успехами обучающихся в усвоении ранее пройденного материала и общим уровнем подготовленности учащихся (на основе изучения письменных и других работ учащихся, данных из классных журналов и др.); проводи юн с помощью систематического наблюдения преподавателя за работой каждого ученика, проверки знаний, умений, навыков и способов деятельности, приобретаемых учащимися в ходе изучения нового материала, иго повторения, закрепления и практического применения;

периодическое (модульное) оценивание проводится обычно после изучения логически законченной части (модуля), раздела программы или в конце учебного периода (четверти, полугодия) с учетом данных текущего оценивания; состоит в проверке учебной деятельности обучающихся по освоению сравнительно большого объема материала;

итоговое оценивание осуществляется в конце каждого учебного года, а также по окончании курса обучения с обязательным учетом результатов ткущего и периодического оценивания.

Оценка результатов обучения осуществляется с помощью определенных *методов* контроля - способов, направленных на определение результативности образовательной деятельности обучающихся. Одним из основных методов оценивания является систематическое наблюдение за

результатом обучения. Данные такого наблюдения позволяют установить - отношение ученика к своим учебным обязанностям, его сильные и слабые ■ троны, пробелы в знаниях, осуществить индивидуальный подход к учащимся путем применения различных методов обучения и воспитания, проверки знаний, умений, навыков, способов деятельности.

Оценку результатов обучения осуществляют, применяя устные, письменным. практические методы контроля, экзамены и зачеты. К методам устного оценивания относятся: опрос учащихся, контрольное чтение карты, чертежи технической или технологической документации и др. Основными методом» письменного контроля являются диктанты, изложения, классные и домашние сочинения, рефераты, письменные ответы на вопросы, решение различных задач и упражнений (с применением программированных средств), письменные задания творческого характера, решение заданий контрольно-измерительных материалов. Методы практического оценивания результатов обучения преследуют задачи проверки умений, навыков, способов деятельности обучающихся и применения усвоенных ими знаний. К таким методам относятся: решение экспериментальных задач по учебным предметам, постановка и проведение опытов, наблюдений, микроисследований, отдельными операции в школьных учебных мастерских, выполнение опытнической работы на пришкольных участках, а также методы графического контроля, с помощью которых проверяется выполнение учащимися чертежей, схем, графиков. диаграмм и т.п.

Педагогическое тестирование является сравнительно новым методом проверки результатов обучения, характеризующимся высокой экономичностью во времени, проявлением учащимися большой самостоятельности, возможностью одновременного выявления общей подготовленности каждого ученика.

В зависимости от специфики организационных форм различают оценивание фронтальное, групповое, индивидуальное, комбинированное и самоконтроль обучающихся.

В практике образования долгое время доминировала традиционная система оценивания качества знаний, умений, навыков, способов деятельности обучающихся, количественным выражением которой является пятибалльная система отметок. Однако результаты традиционной пятибалльной отметки часто проявляются:

- в искажении учебной мотивации;
- в сомнении по поводу объективности отслеживания динамики школьной успешности ученика;
- в затруднении индивидуализации обучения;
- в искажении отношений ученика с учителем, родителями, самим собой;
- в повышении тревожности и невротизации детей;
- в отсутствии полноценной возможности для формирования у учащегося оценочной самостоятельности.

Мотивирующая роль оценки результатов образовательной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что их получение становится для детей самоцелью. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку, которая может добиваться нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно образовательной деятельности и к

деформации развития личности обучающихся. Поэтому в ряде стран (в том числе и в школах России) в начальных классах отметки не выставляются, а в старших классах используются лишь тематические формы учета и контроля. Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не только количественный анализ учебной деятельности, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись не столько причины недостатков, а прежде всего причины успехов, достижений.

Следует помнить, что отметки имеют так называемую «юридическую» силу. Именно на их основании школьников переводят из одного класса в другой, поощряют, порицают, наказывают. В ряде стран отметки в аттестате имеют существенное значение при поступлении в вузы. Поэтому роль объективно выставленной отметки велика.

Закон РФ «Об образовании» отнюдь не запрещает школам создавать «свои» системы оценки результатов обучения. Этим правом воспользовались многие образовательные учреждения, внедрившие в практику 12-балльную или 100-балльную системы оценок. Но при этом они столкнулись с проблемой соотнесения баллов нетрадиционной системы оценок с традиционными «тройками», «четверками», «пятерками» при выставлении четвертных и годовых отметок.

§ 2. Основные направления модернизации системы оценки качества школьного образования

Одним из приоритетных направлений развития отечественного образования, напрямую связанных с вхождением России в Болонский процесс, является создание общенациональной системы оценки качества. В настоящее время развернута работа по формированию Национальной системы качества образования и Национальной системы оценки качества образования.

Создание системы оценки качества образования призвано обеспечить обучающихся и их родителей, педагогические коллективы школ, преподавателей ссузов, вузов, органы управления образованием всех уровней, институты гражданского общества, работодателей надежной информацией о состоянии и развитии системы образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Доминирующие задачи, которые должны выполняться общероссийской системой оценки качества образования, заключаются в формировании оптимальных измерителей для различных пользователей, позволяющих эффективно реализовать основные цели системы качества образования; в оценке уровня образовательных достижений обучающихся в процессе их итоговой аттестации и отбора для поступления на следующую ступень обучения.

В связи с этим особую актуальность составляет *параметризация* школьного образования, которая предполагает поиск ответов на вопросы: что, зачем и с помощью чего измерять (исследовать, диагностировать, анализировать)?

Параметризация качества образовательной подготовки выпускников школы задает его ориентиры, эталонные границы, а также алгоритм поиска величин, характеризующих данное качество. Выявление параметров тесно связано с системным рассмотрением социального заказа общества и личностного смысла учения, степени готовности образовательного учреждения к осуществлению качественной диагностики.

Параметризация требует научно обоснованного выбора наиболее ус-

тойчивых признаков и свойств качества подготовки выпускников. Процесс параметризации включает в себя:

- определение роли и места мониторинга качества образовательной подготовки школьников на разных уровнях;
- разработку понятийного аппарата качества образования;
- определение критериев, показателей, оценки эффективности школьною образования;
- определение показателей каждого из выделенных критериев качества.

Основными ориентирами модернизации системы контроля и оценки образовательных достижений являются:

- открытость требований к уровню подготовки обучающихся и процедур контроля для всех участников образовательного процесса - обучающихся, родителей, педагогов, специалистов, широкой общественности;
- создание системы оценки выполнения требований образовательных стандартов в процессе текущего и итогового контроля, адекватной новым образовательным целям и направленной на совершенствование системы образования;
- переориентация контроля на оценку способности применять полученные в процессе обучения знания и умения в различных жизненных ситуациях;
- стандартизация и объективизация оценки качества подготовки выпускников школ в системе внешнего контроля;
- введение, дополнительно к традиционным, новых видов, форм, методов и средств оценки динамики продвижения учащихся в учебном процессе, способствующих повышению мотивации и интереса к обучению, а также учитывающих индивидуальные особенности учащихся;
- отмена двойной системы экзаменов при переходе от общего к профессиональному образованию.

Модернизация контрольно-оценочной системы не является самоцелью.

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей окажет существенное влияние на всю систему оценки и контроля результатов обучения.

Компетентности представляют собой многоплановые и многоструктурные характеристики качественной подготовки обучающихся, оценка которых не может быть в полной мере стандартизована. Они тяжело поддаются операционализации и измерениям. Трудность здесь заключается в том, что компетентность нельзя трактовать как сумму предметных знании и умений. Это - приобретаемое в результате обучения новое личностное качество, увязывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки, в том числе и со способностью применять полученные знания и умения на практике. В этой связи возникает задача создания междисциплинарных (комплексных) измерителей, требующих при оценке результатов обучения использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции оценок отдельных характеристик учеников.

Создание системы оценки достижений тесно связано с разработкой образовательных стандартов, их методологией и практической реализацией в отдельных образовательных областях. В соответствии с теорией педагогических измерений достижение стандартов базового минимального, обя-

зательного уровня или достижение стандартов ориентиров (максимальных) оценивается различным образом. Нельзя создать валидную систему оценки. не добившись консенсуса по образовательным стандартам.

Обязательным элементом в системе оценки достижения стандартов (для последующей интерпретации результатов, например, при аттестации образовательных учреждений) является выявление того, насколько полно были обеспечены возможности для каждого ученика в полноценном освоении образовательных стандартов.

Модернизация оценивания качества школьного образования связана с разработкой комплексной системы текущего и итогового контроля, направят той на определение уровня освоения образовательных стандартов. возникает необходимость проведения школьного мониторинга качества реапизации образовательных стандартов.

в настоящее время среди отечественных специалистов, занимающихся проблематикой контроля качества в образовании, имеется точка зрения, согласно которой вся сложная система контроля качества должна дать бинарный отпет по вопросу аттестации выпускников (аттестован - не аттестован).

Однако существует другое мнение об аттестации выпускников учреждении общего образования. Ее результаты рассматриваются как основание для дифференцированной (по объему) государственной поддержки субъектов и их дальнейшем обучении в системе профессионального образования. Это предполагает политомическую, а не дихотомическую (как в предыдущей трактовке), а возможно, и многомерную оценку. С позиции современных тенденций модернизации образования результаты аттестации можно рассматривать как политомическую интегральную оценку, полученную независимым путем и позволяющую осуществить дифференциацию выпускников по качеству образовательных достижений.

С 2001 года в российской системе образования идет эксперимент по введению новой модели оценки качества результатов обучения. Он предусматривает апробацию процедуры совмещения государственной (итоговой) аттестации выпускников 11-х (12-х) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в ссузы и вузы согласно Положению о проведении Единого государственного экзамена (учреждено приказом Минобразования России от 09.04. 2002 г. №1306). Результаты ЕГЭ признаются общеобразовательными учреждениями в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации, а ссузами и пулами - в качестве результатов вступительных испытаний.

…..постепенно превращается в обучающегося, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолевать собственную ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, то есть рефлексировать. Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Именно желание и умение учиться, по утверждению В.В. Давыдова, характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Первоначально младшие школьники выполняют учебную деятельность совместно, поддерживают друг друга в принятии и решении задачи, проводят

диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска (именно в этих ситуациях, как отмечает В.В. Давыдов, и возникают зоны ближайшего развития). Иными словами, на первых этапах учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно ее начинает выполнять каждый, становящийся индивидуальным субъектом.

В настоящее время в начальной школе согласно письму Министерства образования и науки РФ «Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную» от 21.05.2004 г. № 14-51-140 /13. действует новая система оценивания результатов обучения. Отметка ставится дробью: числитель говорит о том, что работа не содержит ошибок и выполнена правильно. Эта отметка идет в журнал. Знаменатель фиксирует общее впечатление от работы (например, все допущенные небрежности, исправления, которые прямого отношения к результату деятельности не имеют). Замечания могут быть озвучены, помещены в тетради, в дневнике.

Наряду с вышеизложенным в начальное общее образование согласно Письму Департамента общего образования Минобразования России от 3 июня 2003 г. № 3-51-120/13 «О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования» вводится безотметочное обучение.

Безотметочное обучение - это поиск нового подхода к оцениванию, который позволил бы преодолеть недостатки существующей «отметочной» системы оценивания.

Традиционная пятибалльная система оценивания:

- не дает полноценной возможности для формирования у учащегося оценочной самостоятельности;
- затрудняет индивидуализацию обучения;
- является малоинформативной;
- часто имеет травмирующий характер.

Необходим поиск принципиально иного подхода к оцениванию, который позволил бы устранить негативные моменты в обучении, способствовал бы гуманизации обучения, индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности в обучении. С поиском таких форм и связано появление идеи безотметочного обучения.

Было бы преждевременно говорить о том, что такая система оценивания разработана на уровне технологии. Вместе с тем, учеными уже определены и сформулированы некоторые общие подходы к ее построению, в педагогической практике нарабатываются конкретные формы ее организации.

В основе данных подходов лежат следующие ключевые вопросы:

- что оценивать (т.е. что именно подлежит оцениванию, а что оценивать не следует);
- как оценивать (т.е. какими средствами должно фиксироваться то, что оценивается);
- каким образом оценивать (т.е. какова должна быть сама процедура оценивания, этапы ее осуществления);
- *что нужно учитывать* при таком оценивании (т.е. каковы необходимые *педагогические условия* эффективности безотметочной системы оценивания).

Безотметочная система оценивания опирается на использование:

- правил безопасного оценивания (не скупиться на похвалу, хвалить исполнителя, не критиковать исполнение, ставить перед ребенком только конкретные цели, не ставить перед первоклассником несколько целей одновременно и т.д.);
- развернутой словесной оценки учителя, иногда письменной; раз в четверть - письмо ученику и родителям о том, каковы достижения и где следует постараться еще;
- возможностей родительских собраний, где на фоне общего сообщения о результатах движения класса родители по лежащим перед ними работам ребенка могут увидеть его движение по сравнению со всем классом, здесь могут быть представлены и анонимные рейтинги контрольных работ;
- возможностей индивидуальных бесед с родителями;
- выставок всех продуктов учебной работы детей;
- системы портфолио (накопление продуктов детской учебной-работы, начало которой связано с индивидуальным интересом учащегося; в портфолио фиксируются интересы ребенка и их динамика);
- заданий, не требующих оценки со стороны, они сами демонстрируют ученику уровень его достижений;
- шкалы, отражающей динамику результатов;
- шкалы, позволяющей видеть перспективу;
- возможностей рейтинговой контрольной работы, где баллы определяются совместно с детьми, а затем каждый сам может определить результат выполнения;
- системы внеурочных образовательных событий (предметных игр. конкурсов, праздников, творческих экзаменов, детских проектов) и т.д.

Оцениванию должны подлежать не только знания, умения и навыки учащегося. Оценка творчества и инициативы во всех сферах школьной жизни должна быть оформлена столь же весомо, как и оценка навыковой стороны обучения.

Необходимо, чтобы оценка творческих проявлений ребенка была социально оформлена, представлена и учителям, и учащимся разных классов, и родителям. Это могут быть сменные выставки, публикации в школьной газете, участие во всевозможных конкурсах. Чрезвычайно важно, чтобы наряду с художественным творчеством находили социальное признание интеллектуальные творческие и инициативные проявления ребенка: умные вопросы, самостоятельный поиск детьми дополнительного учебного материала. интересные догадки, необязательно правильные.

Оцениванию на уроках не должны подлежать личные качества ребенка (темп работы, особенности памяти, внимания, восприятия). Оценивается выполненная работа, а не ее исполнитель.

Работая в рамках безотметочного обучения, учитель при оценивании знаний, умений, навыков и способов деятельности ученика не должен употреблять «заменители» отметочной системы: «звездочки», «зайчиков», «черепашек» и т.п. При безотметочном обучении используются такие средства оценивания, которые, с одной стороны, позволяют зафиксировать индивидуальное продвижение каждого ребенка, с другой стороны, не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, ранжирование учеников по их успеваемости.

Это могут быть условные шкалы, на которых фиксируется результат

выполненной работы по определенному критерию, различные формы графиков, таблиц, «Листов индивидуальных достижений», в которых отмечаются уровни учебных достижений ребенка по множеству параметров. Все эти формы фиксации оценивания являются личным достоянием ребенка и его родителей. Учитель не должен делать их предметом сравнения: недопустимо, например, вывешивать в классе так называемый «Экран успеваемости». Оценки не должны становиться причиной наказания или поощрения ребенка ни со стороны учителя, ни со стороны родителей.

Особенность процедуры оценивания при безотметочном обучении состоит в том, что самооценка ученика должна предшествовать учительской оценке. Несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения. Для оценивания и самооценивания выбираются только такие задания, где существует объективный однозначный критерий оценивания (например, количество звуков в слове) и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки (например, красота написания буквы). Критерии и форма оценивания каждой работы учащихся могут быть различны и должны быть предметом договора между учителем и учениками.

Центром развития учебной самостоятельности ребенка в начальной школе, ее ядром и основной формой проявления выступает контрольнооценочная самостоятельность. Для ее воспитания необходим радикальный пересмотр системы оценивания. Целенаправленная работа учителя должна быть направлена на становление у детей способности к оценке границ своих знаний и умений,

В практике начального общего образования могут использоваться следующие инновации в оценивании.

Лист индивидуальных достижений

Ученик_____, школа_____, класс_____, учитель_____

Таблица 1

Лист индивидуальных достижений

№ п/п	ФОРМИРУЕМЫЕ НАВЫКИ И УМЕНИЯ		ДАТЫ						
			Старт	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Итог
I. НАВЫКИ ЧТЕНИЯ									
1.1	**Техника чтения**	Чтение слогов							
		Чтение слов							
		Ударение							
		Чтение предложений							
		Чтение текстов							
		Безошибочность чтения							
		Выразительность чтения							
1.2	**Понимание прочитанного**	Ответ на прямой вопрос по прочитанному тексту							
		Восстановление пропущенного слова							
		Составление «устной картины»							
		Сопоставление прочитанного текста и иллюстрированного ряда к нему							
1.3	**Пересказ**	С помощью учителя или иной							
		Без помощи учителя и т.п. (список навыков может быть продолжен)							

В этом же листе можно отмечать продвижение ребенка в освоении иных умений, необходимых для формирования устойчивых навыков чтения, письма. вычислительных навыков и др. Регулярность заполнения листа может быть и еженедельной. Заполнять лист может как учитель, так и сам ученик (совместно с учителем и под его контролем).

Рейтинговая контрольная работа. Данная форма оценивания содержит две составляющие: определение результата в виде суммы баллов и определение рейтинга (кто на каком месте). Публикация рейтинга при безотметочной системе оценивания важна для родителей и детей. Их волнует не только то, продвигается ли ребенок в усвоении знаний, какими темпами это происходит, но и каковы его результаты по сравнению с другими детьми. Родителям рейтинг демонстрируется уже в первом классе, а для детей он вводится позднее. Время открытия рейтинга для детей определяет учитель. Ему следует помнить, что это может быть сделано только при следующих условиях:

во-первых, все ученики имеют положительную динамику в подавляющем большинстве результатов, и она (динамика) видна детям, т.е. они понимают, что их учебный труд приносит плоды, и улучшает учебные показатели;

во-вторых, когда в детском коллективе утвердились толерантные отношения - мир разнообразен и мы разные, кто-то быстр, а кто-то медлителен, и это нормально.

Рейтинговая контрольная работа используется нечасто. Как итоговая работа она может быть проведена в конце изучения большой темы и в конце четверти. *Непременное условие - рейтинг анонимный:* на доске демонстрируется столбик индивидуальных сумм баллов во главе с максимально возможным (идеальным) результатом, а далее детские результаты следуют в порядке убывания. Дети имеют на руках свою работу с набранной суммой баллов и по ней могут найти свое место в рейтинге. Аналогично действуют и родители на собрании или при индивидуальном собеседовании.

Работая совместно с детьми по определению суммы баллов, можно сделать оценку накопительной.

Особо следует отметить важность совместного составления рейтинговой контрольной работы. Контрольная работа может быть составлена и по типу заданий в тестовой форме, тестовых заданий, теста.

Формы работ и виды заданий, не требующие внешней оценки. Любому человеку неприятно получать оценку, если она невысокая. Конечно, и у ученика портится настроение, и он, пусть на короткое время, но выбивается из рабочего ритма и теряет оптимистический настрой. Поэтому работа должна показывать ученику. верно или неверно он ее выполнил Если при такой оценке

отсутствует внешний эксперт, оценка становится поддерживающей. Она способствует исправлению ошибки и принятию нового учебного задания. Человек готов сделать шаг дальше, оценка создает условия для прогрессивного движения.

Развернутая устная и письменная оценка учителя. «Итоговые письма» учителя. Одной из первых форм оценивания первоклассника становятся устная и письменная оценки учителя. Этой формой можно пользоваться на этапе пробы, тренировки, предъявления результата. По возможности каждую работу ученика учитель сопровождает устным комментированием. Если ученик пробует или тренируется, особенно важно отметить первые шаги. Это, во-первых, помогает ученику понять свое действие, во-вторых, учитель показывает важность учебного действия самому ребенку и другим ученикам, поддерживая мотивацию к учению. В каждой работе ученика учитель в первую очередь обращает внимание на то, что уже получилось.

«Подиум», моста для презентации детских работ. Кроме мест для вывешивания детских работ в ответственном пространстве есть другие места для представления детьми своих выполненных работ. Так, попробовав или потренировавшись в каком-либо задании, ученик может выполнить это на центральной доске, может перед классом рассказать о том. как он делал задание, показать его выполнение на листе бумаги. Такое место и будет местом презентации детских работ, показа выполненных заданий. Ответственное пространство не задается учителем, но инициируется им.

Разработка средств содержательной оценки: в области художественного творчества содержательная оценка строится в следующих формах:

- групповое обсуждение;
- участие в школьных и классных выставках, концертах;
- презентация проектов художественной направленности.

Ниже приводятся формы содержательной оценки интеллектуальных, творческих и инициативных проявлений ребенка.

«Рефлексивная карта» ученика. Цели составления «рефлексивной карты»: для учителя - это средство оценивания интеллектуальных, коммуникативных проявлений ребенка; уровня овладения предметными знаниями. умениями, навыками; для ребенка «рефлексивная карта» помогает сформировать умения словесно оценить свою работу, сравнить с образцом или результатами предыдущей работы; дать представление о конкретных умениях и навыках, которые должны быть сформированы; выработать потребность в организации своего труда. «Рефлексивная карта» представляет собой листы плотной бумаги, которые вклеиваются в дневник ученика В ней отмечены предметные умения и навыки, которые дети должны приобрести в процессе обучения, а также коммуникативные умения и личностное развитие ребенка. Набор рубрик, вносимых в «карту», составляется учителем. Чтобы он стал понятным и осмысленным для детей, необходима специальная работа. Так, в начале изучения каждой темы учитель совместно с учащимися определяет, что дети должны усвоить и какие практические навыки получить в результате работы над темой. На уроке выделяется специальное время для взаимопроверки разных типов заданий в форме работы в парах. В конце урока, подводя итоги работы, учитель вовлекает детей в процесс анализа и оценки своих успехов. Еженедельно, ежемесячно или по четвертям ученик и учитель в соответствующих графах ставят условные знаки.

Ученик (самооценка) ставит:
! - знаю или умею очень хорошо:
• - иногда ошибаюсь:
? - пока самостоятельно не выполняю.

Учитель (оценка) ставит:
+ - знает, умеет применять на практике:
* - знает, но иногда ошибается;
? - пока испытывает трудность.

Самооценка ученика предшествует оценке учителя. Учитель либо соглашается с ней, либо вносит коррективы. Отметки первоначально делаются карандашом, затем выделяются ярким цветом (особенно успех). В конце учебного года «карта» должна быть вложена в «портфель» ученика, в раздел «Мои достижения по предметам». «Рефлексивная карта» дает возможность учителю контролировать процесс овладения учащимися определенными умениями и навыками, вовремя выявить затруднения и оказывать необходимую Помощь. Однако работа с «картой» может стать формальной, если не приучать детей к самоанализу. Заполнение «карт» будет трудоемким, если работа ведется не систематически.

«Тетрадь моих достижений».

«Карта успеха» работает на обеспечение новых достижений ученика, позволяет дифференцированно подойти к оцениванию, формирует самостоятельность и ответственность. На начальном этапе в первом классе вводится словесная оценка за содержательный ответ, интересное высказывание, «умный» вопрос или творческое проявление. По мере того как у ребят накапливаются учебный опыт, определенные знания и умения, им становится мало словесных оценок. Постепенно учителя первых классов вводят разбор ошибок, допущенных учениками класса, выписывают их на доску и предлагают создать игровую ситуацию. Затем ребенок ищет ошибки в работе соседа по парте, но не ограничивается их исправлением, а обязательно дает совет, о чем нужно вспомнить ученику, допустившему ошибку, какое правило повторить. Далее школьник самостоятельно ищет это правило в учебнике или справочнике. Работа усложняется. Ученик, допустивший ошибку, сам называет правило, которое он ранее не знал, объясняет свою ошибку. Подобная работа завершается самооценкой и рекомендациями - «советами самому себе».

Особое внимание уделяют совместному определению критериев оценивания различных видов работ; на это на уроке тратится 3-4 минуты, но время окупается: учащиеся становятся участниками процесса оценивания.

Совместными усилиями разрабатываются и вводятся «карты успеха», которые по окончании четверти вручаются их авторам. На каждую четверть создается отдельная «карта», неусвоенные вопросы и неотработанные умения переносятся в «карту» на другую четверть.

Презентации исследовательских проектов: оформление результатов поиска в виде газет, сборников задач, сценариев праздников и др.

«Диагностика самоконтроля» - отслеживание развития навыков самоконтроля. Проводится в начале каждой четверти. Методика эта трудоемка, так как используется индивидуально. Используемый материал - карточки с заданиями типа: задача на содержание одного из учебных предметов; текст с грамматическими или орфографическими ошибками на изученное правило;

математическая задача с неправильным решением.

«Карта успешности». Ученики, не успешные в учебе, могут быть успешными в других видах деятельности. Чтобы поддержать ситуацию успеха, учителя изучают, в каких областях ребенок считает себя успешным.

Для итоговой аттестации используются:

итоговый проект, листы самооценки (Чему научился? Как я оцениваю свои знания? Взгляд в будущее). Работая с этим листом, учитель может определить направление развития и пути работы над возникшими у ребенка проблемами. Лист самооценки заполняется в начале изучения темы и в конце;

- *содержательная характеристика, подготовленная учителем;*
- *«Ассамблея знаний»;*
- *Олимпиады по предметам;*
- *«Портфель ученика».* Публичная демонстрация своих успехов и достижений.

Цели составления «портфеля»: для учителя - выявление уровня владения умениями и навыками; выявление пробелов в подготовке; для ребенка - выработка положительной мотивации и интереса к учению; развито самоанализа и самооценки. Материал для оценивания собирают сами дети, обсуждая с учителями и родителями. Отдельные элементы «портфели» переходят вместе с учеником из года в год. В ходе совместного обсуждения с учениками определяется, из каких элементов будет состоять «портфель», как он будет выглядеть. Например:

- письмо владельца «портфеля», в котором отражена цель его создания;
- оглавление;
- работы учащегося;
- самоанализ работы за год;
- содержательная характеристика учителя;
- работы, которые ученик считает лучшими;
- результаты тестов, проверочных работ;
- образцы изобразительного творчества;
- схемы индивидуальных и групповых проектов;
- формы, образцы оформления результатов проектов.

Весь материал ученик собирает в папку с прозрачными файлами, которая будет храниться у него. Каждая работа, включенная в «портфель», снабжена листом самооценки выполнения задания или оценочным сертификатом.

Формы оценки «портфеля» каждый ученик определяет для себя сам. Но может быть: публичная презентация в конце четверти, года (она может проходить на классном часе, собрании родителей); выставка «портфелей» (по желанию учащихся). Критерии оценки «портфеля» также определяются

индивидуально творчество; факторы, отражающие развитие ребенка (учебная самостоятельность и активность, умение учиться, самоконтроль и самооценка); понимание и полнота отражения учебного материала. Работа по технологии «портфеля» позволяет учителю оценить уровень самостоятельности детей, выявить проблемы в формировании самооценки учащегося, определить преобладающую мотивацию ребенка, оценить уровень владения умениями и навыками.

Формирование самооценки (работа с *домашним заданием).* Домашнее задание является одной из форм становления самооценки младших школьников. При выполнении домашнего задания ребенку необходимо удержать само задание, критерии оценивания того типа задания, которое он выполняет, сформировать для себя и удержать свои претензии на оценку его работы. (Например, ребенок сделал работу правильно, но неаккуратно, но он не претендует на пятерку, в которой учитывается и аккуратность.) Чтобы сформировалась адекватная самооценка, необходимо осмысленное отношение ребенка к учебной работе, т.е. способность ставить учебные цели, пусть небольшие, но для него осмысленные и актуальные. Важно. чтобы ребенок мог выбрать формы работы под свою цель, мог пробовать разные виды работ для формирования новой цели.

Сейчас в традиционном понимании домашнее задание - это то, что дано учителем и ученик обязан выполнить. Однако домашнее задание - возможность продлить дома то, что увлекло его в школе Выбор ребенком формы и типа домашней работы указывает учителю на учебный материал заинтересовавший ребенка, который он сам без посторонней помощи может выполнить. А результат выполнения ребенком домашнего задания показывает учителю степень его самостоятельности в удержании и исполнении задания. В первом классе в начале учебного года учитель не говорит про домашнее задание, а ждет первой просьбы учеников, например: «Дайте мне такую же карточку домой», «А можно я это же сделаю дома?» Получив первое обращение. учитель поддерживает инициативу ребенка. На следующий день он демонстрирует классу выполненную учеником дома работу. С обсуждения домашней работы может начаться учебный день или урок. Затем учитель ждет следующих просьб детей о домашнем задании. Когда обращения становятся частыми, учитель составляет таблицу, которая потом висит в классе. и фиксирует в ней выбранные и сделанные домашние задания Первокласснику еще трудно удержать свой выбор, поэтому зафиксированный детский выбор помогает ему не забывать свое задание, сравнивать, что выбрал и что сделал. При заполнении такой таблицы важно не разделять учеников на тех, кто выполняет, и тех, кто но выполняет домашнее задание. Факт заполнения учителем вместе с детьми этой таблицы побуждает не сделавших домашнее задание учеников завтра попробовать его сделать, вернувшись к прежде выбранному заданию, или выбрать новое

В начале заполнения таблицы все задания, которые выбирали дети, можно было разделить на несколько типов: не учебные задания из игрово

го, дошкольного опыта (нарисовать. раскрасить, слепить и т.д.); учебные учительские задания; детские учебные задания, похожие ка учительские. Учитель хвалит всех учеников, выбравших и сделавших дома какое-либо задание. Постепенно дети начинают отделять учебные задания от игровых, и их выбор сводится к двум последним пунктам.

Когда происходит запись выборов домашнего задания, у детей, которые еще не определились, есть возможность сделать свой выбор из предложенного «веера № заданий или предложить свое.

Общая работа по заполнению таблицы показывает значимость для детей выполнения каких-то заданий и дома. Постепенно все дети включаются в выполнение домашнего задания.

§ 4. Инновации в оценивании образовательной деятельности обучающихся основной и средней школь:

Преемственность начальной и основной школы должна отражаться и в системе оценивания одновременно с введением новой системы оценивания в первом классе начинается согласование преподавателей начальной и основной школы о степени учебной самостоятельности выпускника начальной школы

В школе второй и третьей ступени должны сохраняться и получать дополнительное развитие разработанные а школе первой ступени все виды оценивания, сродства содержательной оценки.

В школе второй и третьей ступени хорошо себя зарекомендовала практика применения заданий в тестовой форме, тестовых заданий, тостов для оценивания результатов обучения. Подробная информация о данных формах оценивания помещена в главе 4.

Однако кроме традиционных тестов в режиме подготовки-тренинга многие учителя-предметники используют так называемые *комбинированные тесты* (тесты с «изюминками»), в которых применяются специфические приемы активизации познавательной активности и резко увеличена содержательная составляющая, *«шесты* со с*ложным отчетам»*. Такие тесть: позволяют выработать привычку внимательно читать инструкции, быть критичным к печатному тексту, адекватно оценивать уровень своих знаний и область незнания.

Основная задаче данного тестирования - обеспечить максимальную степень субъектности контрольно-оценочной деятельности учащегося. Оно используется в различных предметах образовательных областей. Эти тесты можно применять не только как форму контроля знаний, но и как средство состязания. Школьник, выполняя тест, оценивает степень владения учебным материалом. Предлагается для каждого задания дать усложненный ответ. В зависимости от правильности и полноты начисляются различные баллы Подборка таких тестов попользуется не только для проверки уровня усвоения учебного материала (при завершении изучения темы), но иногда как «затравка» для создания проблемной ситуации, предварительный срез знаний, используемый для последующего тематического планирования совместно с учащимися.

Подобные тесты легко изготавливаются из стандартных наборов с помощью компьютера с текстовым редактором.

В области интеллектуальных, творческих и инициативных проявлений обучающихся в школе второй и третьей ступени могут применяться следующие виды содержательной оценки.

Отчет о работе за четверть. Отчет о работе создается учащимися в предпоследнюю неделю четверти и включает в себя фиксацию качественных и количественных достижений (приобретений) и самооценку на основе анализа накопленных за данное время материалов (например, тетрадей) и совершенных действий. Подготовка отчета осуществляется в конце триместра на одном из уроков в школе (в 5-6-х классах) или дома (начиная с 7-го класса). Учащиеся, пользуясь рабочей тетрадью, учебником, дополнительными источниками, «вспоминают» пройденный за четверть путь освоения учебного материала, оценивают качество усвоения и выписывают в таблицу (предложенную учителем или разработанную учеником) те ключевые элементы курса, в освоении которых нет сомнений. При необходимости учащийся дополняет «классные» знания и сознательно переводит их в ранг «усвоенных».

Такой отчет позволяет выявить более или менее полный спектр приобретений и их качество, а не качество усвоения случайной выборки, как это происходит в традиционном контрольном оценивании (по вариантам). Учащийся является реальным *субъектом контрольно-оценочной деятельности.* Он может заранее предвидеть итоговую отметку, ликвидировать при желании недочеты, вызванные пропусками занятий, неудач по уважительным причинам.

Ведение предметной страницы дневника. Данная страница отражает текущую деятельность учащегося по предмету (образовательной области) и предназначена для активизации контрольно-оценочной деятельности ученика, освоения им общеучебных умений и навыков самоконтроля. Страница размещается в дневнике (в качестве важнейшего приложения) или в тетради по предмету (с этого лучше начинать). В течение четверти (триместра) постепенно при определении крупных дел и заданий, необходимых для выполнения или рекомендованных к выполнению, заполняются первые три колонки, служащие первоначально просто сокращенным «ежедневником-напоминалкой». После выполнения и оценивания работы заполняются остальные колонки. Учащийся, получающий текущие отметки, заносит их на страницу с обозначением причины получения.

На странице указываются урочные, внеурочные и самостоятельно осуществленные виды деятельности и выполненные работы (например, изученные на уроках темы по биологии, домашние наблюдения за аквариумными рыбками (при наличии записей), посещение зоопарка, выступление на районном туре олимпиады, конспект просмотренного видеофильма - все, что работает на развитие предметных (и надпредметных) умений.

Тема работы	Вид работы	Срок готовности	Оценка	Подпись
Первая четверть (триместр)				
Итоговая оценка за первый триместр				

Рис. 1.1. *Предметная страница «дневника учащегося»*

Варианты использования страницы: из предметных страниц может быть сложена «Моя первая зачетная книжка»; при наличии отметок за одинаковые работы (например, устные сообщения) можно использовать спортивный

принцип засчитывания лучшего результата; в 5-6-х классах заполнение странички идет фронтально на уроке, в специально отведенное время (позже оно с лихвой окупается), с показом образца на доске (экране кодоскопа). Заполнение отражает планирование, здесь самое время обсудить с учащимися критерии оценивания данного вида работ, показать, что можно приобрести в процессе выполнения работы помимо «закорючки» в дневнике; возможны дополнительные колонки, содержащие сведения о степени индивидуальности работ (с кем из одноклассников работал в группе, какую роль выполнял), о временных затратах на работу.

Олимпийские игры. Данные испытания представляют собой межпредметный экзамен в форме неспортивных Олимпийских игр. Соревнования проводятся в игровом режиме, без традиционных «билетов». Каждый учащийся имеет право выбрать форму и вид состязания. Учащийся может высыпать в определенной роли. В расширенном варианте в Олимпийских играх могут принимать участие старшеклассники, соревнующиеся между собой, а при желании - и с младшими школьниками. Желательно присутствие зрителей - родителей, друзей-болельщиков, школьных психолога и валеолога. Материалы для состязаний учителя-предметники представляют в оргкомитет игр. Приоритет отдается заданиям на проявление освоенных умений (найти, оценить, измерить, изменить, исправить, перевести, объяснить и др.).

Научный концерт или ненаучная конференция. Учащиеся демонстрируют умения выбирать тему, материал, форму выступления (адекватную заявленной теме), консультироваться с учителями, представлять тему в окончательном виде (проводить презентацию результатов проекта). Учащиеся имеют возможность использовать разнообразные источники информации, звуковое и музыкальное оформление, иллюстрации в виде стендов, плакатов (в том числе и самостоятельно изготовленных), слайдов, географические и исторические карты. Школьные материалы, необходимые для выступления, учащиеся получают на основании поданной заявки. Ученик может получить как одну оценку, так и несколько, в зависимости от степени выраженности «предметных» знаний, умений и навыков. Безусловно, оценивание » значительной степени носит индивидуальный, творческий характер.

Ситуативный диалог проводится в форме экзамена по заявленной тематике, интегрирующего компоненты содержания изучаемых курсов. Жанр экзамена - «ситуативный диалог». Учащийся самостоятельно выбирает тему предстоящего диалога с экзаменаторами, используя знания, полученные при

изучении заявленного курса, личный жизненный опыт и свои умения быть интересным собеседником (гидом). Оценивание знаний проводится учителями в определенной степени интуитивно и творчески, при этом ведущими выявляемыми качествами учащегося являются его познавательная активность, свободная ориентация 8 круге имеющихся знаний, личностное отношение к увиденному, способность донести мысль до слушателя.

Тематический экзамен по естественнонаучным (биология, химия, физика, физическая география), гуманитарным (русский язык, литература, история) дисциплинам. Учащимся предлагаются билеты, содержащие формулировку общей темы, в рамках которой экзаменующийся выстраивает свой ответ. Темы носят «междисциплинарный» характер, таким образом, ответ является интегрированным и может быть оценен по факту проявления учащимся знаний по нескольким предметам сразу. Ученик может получить либо одну оценку (если ответ «однопредметен»), либо несколько, что может повлиять на определение итоговой отметки по одному или нескольким предметам.

Личностно ориентированная контрольная работа. Учитель специально подготавливает текст работы (желательно на компьютере), обеспечивает каждого ученика (парту) текстом и знакомит учащихся с особенностями подобной работы (требуется лишь один-два раза). Позже можно совместно с учащимися придумать особое название для такой работы (чтобы максимально отличить ее от того, что было раньше). Особенности личностно ориентированной контрольной работы: разноуровневость вопросов (не только по уровню «сложности», но и по степени «абстрактности»); разнопрофильность заданий (наличие вопросов, ориентированных для выполнения только мальчиками или девочками, для разных типов нервной системы); жанровое разнообразие ответов (предоставление права не написать ответ, а нарисовать его, при составлении текста заданий учитель может (должен!) предусмотреть возможность создания в ходе работы по контролю общественно полезного продукта); предоставление свободы выбора учащимся заданий, их количества, порядка выполнения; предоставление возможности каждому получить отличную оценку (и не одну) за полный, квалифицированный ответ на выбранный вопрос; подведение итогов работы заключается не в выставлении отметки в дневник, а в осмыслении проявленных школьником способностей, выявлении дефицита умений и планировании действий по их устранению.

Такой вид содержательной оценки, как «*презентация интеллектуальной собственности*», проводится в конце полугодия (в течение недели) и ставит следующие цели:

• предоставить ученику возможность «испытать» себя в различных видах деятельности, соединяя эти «пробы» с последующей рефлексией;

• формировать познавательную мотивацию;

• формировать общие приемы и способы интеллектуальной и практической деятельности;

• развивать навыки самооценивания, в том числе в аспекте сопоставления своих результатов и достижений с результатами и достижениями других учеников;

• переориентироваться с текущего контроля за деятельностью учащихся на итоговый контроль;

• отрабатывать основные условия оценивания, обеспечивающие открытость его критериев, их ясность для ученика;

- вовлекать ученика в разработку общих подходов к оцениванию.

Вместе с ученическим советом учителя разрабатывают план проведения игры-оценки результатов обучения, договариваются о системе оценивания деятельности учащихся, распределяют роли и задания всем участникам. В целях повышения эффективности проводимой недели определяется статус игры, принимаются условия игры, оговаривается ее призовой фонд. Участнику игры предоставляется право выбирать: играть по всем предметам или по какому-то одному; объединять свои усилия с товарищами и распределять подготовку к игре по ролям; не участвовать в игре на любом этапе; пункт приема «интеллектуальной собственности» (учителя, осуществляющего контроль); возрастной уровень (может самостоятельно освоить некоторые вопросы старшего возраста и предъявить свои знания к оцениванию); позицию во время игры (может сам выступать в роли экзаменатора, предварительно заявив об этом и успешно справившись с пакетом заданий) и др.

Анализ результатов содержательного оценивания формирует так называемую *накопительную систему оценки учебных достижений (портфолио).* Эта оценка позволяет усилить комплексность (увеличить количество оцениваемых параметров) оценки и получить характеристику динамики результатов обучения.

Портфолио (в широком смысле слова) - это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения. Портфолио активно применяется в зарубежных системах образования, относящих его к разряду «аутентичных» индивидуализированных оценок, ориентированных на новые формы оценивания, а также самооценивания. Портфолио дополняет традиционные оценочные средства, направленные, как правило, на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений, включая экзамены и т.д.

Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности - учебной, творческой, социальной, коммуникативной и других, - и является важным элементом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию. В зарубежной традиции портфолио определяется как «коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях».

Важная цель портфолио - представить отчет по процессу образования подростка, увидеть «картину» значимых образовательных результатов в целом, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса ученика в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные знания и умения.

Оценка тех или иных достижений (результатов), входящих в портфолио, а также всего портфолио в целом, либо за определенный период его формирования. может быть как качественной, так и количественной.

Портфолио является не только современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи:

- поддерживать высокую учебную мотивацию школьников:
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения:
- развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся:

• формировать умение учиться - ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;

• содействовать индивидуализации (персонализации) образования школьников:

• закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации.

Описанные особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного ученика, отвечающей задачам предпрофильной подготовки.

Введение портфолио может повысить образовательную активность школьников, уровень осознания ими своих целей и возможностей, что делает выбор дальнейшего направления и формы обучения со стороны старшеклассников более достоверным и ответственным.

Использовать портфолио в школе возможно в качестве одной из составляющих образовательного рейтинга выпускников основной школы наряду с результатами итоговой аттестации.

В настоящее время в теории и практике образования выделяют следующие типы портфолио.

«Портфолио документов» - портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений. Подобная модель предполагает возможность как качественной, так и количественной оценки материалов портфолио. Итоговый документ представлен в виде вкладыша в аттестат и содержит итоговый балл, а также перечень и оценки сертификатов, входящих в его состав. Документы или их копии могут быть помещены в приложении к портфолио. Преимущества данного варианта: итоговая балльная оценка делает портфолио этого типа действенным механизмом определения образовательного рейтинга ученика, так как может стать значимой составляющей этого рейтинга (наряду с оценками, полученными при итоговой аттестации). Ограничения данного варианта: портфолио этого типа дает представление о результатах, но не описывает процесса индивидуального развития ученика, разнообразия его творческой актиивности. его учебного стиля, интересов и т.п.

Таблица 1.1

Примерная схема структуры «портфолио документов» и оценки его материалов

Позиции	Компоненты	Результаты (баллы)
Блок А. Олимпиады	Городская - победитель - призер Районная - победитель - призер Школьная - победитель	5 4 3 2 1
Блок Б. Иные сертификаты	Мероприятия и конкурсы, проводимые учреждениями системы дополнительного образования, вузами, культурно-образовательными фондами и др. Образовательные тестирования и курсы по предметам. Школьные и межшкольные научные общества. Конкурсы и мероприятия, организованные МОУ	От 1 до 5

Максимальный общий балл портфолио может соответствовать макси-

мальному баллу за один экзамен - 5; за два экзамена- 10; либо определяться как-то иначе.

Итоговая оценка портфолио может определяться максимальным баллом за один из его компонентов; она может быть интегральной, включающей максимальные баллы компонентов блока А и блока Б, по одному заданию из каждого блока, либо как-то иначе.

«Портфолио работ» представляет собой собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ ученика, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, учебных лагерях, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др.

Данный вариант портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ, ориентированности на выбранный профиль обучения и др. Портфолио оформляется в виде творческой книжки ученика с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

Преимущества данного варианта: портфолио этого типа дает широкое представление о динамике учебной и творческой активности ученика, направленности его интересов, характере предпрофильной подготовки. Ограничения данного варианта: качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации, но не может войти в образовательный рейтинг ученика в качестве суммарной составляющей. Однако в ряде случаев она может быть педагогически весьма значимой, поскольку есть много учеников, дли которых «портфолио работ» - дополнительная форма выражения успешности, «состоятельности» подростка в его образовательной карьере, Ниже приводится примерный вариант записей в «портфолио работ»:

- исследовательские работы и рефераты. *Указываются изученные материалы, название реферата, количество* страниц, *иллюстраций и т.п.;*
- проектные работы. *Указывается тема проекта, дается описание работы. Возможно* приложение *в виде фотографий, текста работы* а *печатном или электронном варианте;*
- техническое творчество - модели, макеты, приборы *Указывается конкретная* работа, дается ее краткое *описание;*
- работы по искусству. Деется перечень работ, *фиксируется участие в выставках;*
- другие формы творческой активности - участие в школьном театре, оркестре, хоре, Указываются *продолжительность подобных занятий, участие в гастролях и концертах;*
- элективные курсы и факультативы. *Делается запись о названии* курса, *его продолжительности, форме, в которой* проходили *занятия;*
- различные практики - языковая, социальная, трудовая, педагогическая. *Фиксируются вид практики, место, в котором она проходила,* ее *продолжительность;*
- занятия в учреждениях дополнительного образования, на различных учебных курсах *Указываются название учреждения или организации, продолжительность* занятий и их *результаты;*
- участия в олимпиадах и конкурсах. *Указываются вид мероприятия,*

время его проведения, *достигнутый учеником результат;*

- участие в научных конференциях, учебных семинарах и лагерях. *Указываются тема мероприятия, название проводившей его организации и форма участия в нем ученика;*
- спортивные достижения. *Делается запись об участии в соревнованиях, наличии спортивного разряда.*

«портфолио *отзывов*» включает в себя характеристики отношения школьника к различным видам деятельности, представленные учителями, родителями, возможно, одноклассниками, работниками системы дополнительного образования и др.. а также письменный анализ самого школьника своей конкретной деятельности и ее результатов. Портфолио может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и проч.

Преимущества данного варианта. Эта форма портфолио дает возможность включить механизмы самооценки ученика, что повышает степень осознанности процессов, связанных с обучением и выбором профильного направления.

Ограничения данного варианта. Сложность формализации и учета собранной информации.

Примерный перечень документов «портфолио отзывов»:

- заключение о качестве выполненной работы (в научном обществе школьников);
- рецензия на статью, опубликованную в СМИ;
- отзыв о работе в творческом коллективе учреждения дополнительного образования, о выступлении на научно-практической конференции старшеклассников;
- резюме, подготовленное школьником, с оценкой собственных учебных достижений;
- эссе школьника, посвященное выбору направления дальнейшего обучения;
- рекомендательное письмо о прохождении социальной практики.

На основании предложенных вариантов портфолио преподавателю предлагается конструировать и апробировать либо «комплексные» модели портфолио (включающие в себя описанные типы в качестве своих разделов), либо «простые» (реализующие один из названных типов). Например:

а) портфолио, состоящий из трех разделов (наиболее объемный и комплексный): «раздел документов» + «раздел работ» + «раздел отзывов»;

б) портфолио, состоящие из двух разделов: «раздел документов» + «раздел работ»; либо «раздел документов» + «раздел отзывов»: либо «раздел работ» + «раздел отзывов»: в) портфолио «простые» (три варианта - т. е. либо «в чистом виде» портфолио документов, либо портфолио работ, либо портфолио отзывов)

Контрольные вопросы,

1. В чем состоит сущность и особенности диагностирования учебных достижений школьников?
2. Как Вы трактуете понятия «контроль», «проверка», «оценивание», «оценка», «отметка»?

3. Назовите основные компоненты обучаемости

4 Определите ведущие требования к системе оценивания учебных достижений школьников.

5. В чем проявляется модернизация системы оценивания в общеобразовательной школе?

6. Какие виды содержательной оценки могут применяться в школе первой, второй и третьей ступени?

7. Обоснуйте применение портфолио как перспективной формы представления индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения.

Раздел 2

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЗДАНИЯ ТЕСТОВ И ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

Глава^
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ ТЕСТИРОВАНИЯ

* Распитие тестирования за рубежом * Отечествен пай история тестирования * Педагогическое измерение и теория латентных качеств личности

§ 1. Развитие тестирования за рубежом

Метод тестирования широко известен за рубежом. Однако в нашей стране в силу различных причин тесты разного назначения и качества появились не так давно. Современная тестология, равно как и другие науки, имеет свою историю.

Проникновению измерительных методов в педагогику и психопатию способствовало быстрое развитие естествознания, возникновение и распространение теорий, объясняющих процесс развития человека как изменяющийся и усложняющийся во времени. Одними из первых ученых, попытавшихся из мерить различи я между людьми е области элементарных психических процессов, были Френсис Гальтон, Джеймс Мак-Кин Кэттапл Собственно это не были тесты в современном понимании, скорее это были попытки поиска новых методик для описания интересующих качеств индивида.

Однако еще а 1864 г, появляются «scale books» (шкалированные книги) англичанина Джорджа Фамера. В 1894 г. публикуются таблицы по проверке орфографических знаний учащихся американца Дж.М. Раиса. Данных исследователей можно назвать пионерами зарождения современной тестовой

теории.

Важным этапом представляются работы Френсиса Гальтана, чей научный интерес лежал в области изучения наследственности В рамках данной работы автор проводил систематические антропологические исследования, пытаясь установить оп ре до ленные закономерности.

На Всемирной выставке 1884 г. Ф. Гальтон организовывает антропологическую лабораторию. Все желающие за определенную плату могли измерить некоторые свои физические характеристики: зрительную, слуховую, тактильную чувствительности, определить мускульную силу, время реакции и др. Кроме того, оценивались способности запоминать буквы и различать цвета, ряд физиологических особенностей организма и некоторые психические свойства.

Ф. Гальтон сам разрабатывал простые тесты, которые применилась в его исследованиях. Многие из этих тестов находят свое применение и сегодня, После закрытия выставки лаборатория переехала а Лондон и продолжала работать еще 6 лет. Всего за годы своей работы Ф. Гальтону удалось провести обследование около 10 тысяч человек, что позволило автолу обобщить полученный опыт и сделать ряд выводов, касающихся как антропологических измерений, так и методики применения тестов.

Измеряя физические характеристики отдельного индивида, Ф. Гальтон проводил параллели с умственным развитием человека. Фактически, на основании физиологических данных делался вывод о развитии интеллекта человека. В этом отношении Ф. Гальтон отчасти опирался на учение Д. Локка, полагая, что сенсорные отличия и время реакции равны интеллекту.

Кроме того, Ф, Гальтон заложил и основу теории статистической обработки результатов, полученных при тестировании, Исследователь разрабатывает метод статистического сравнения двух рядов переменных, вводит индекс совместного отношения, получившего название коэффициента корреляции, Также Ф. Гальтон изучает взаимосвязь переменных и построение пиний регрессии одной переменной на другую.

А Н. Майоров называет три основных принципа, выделенных Ф. Гальтоном и внесших существенный вклад в развитие теории тестов:

* применение серии одинаковых испытаний к большему количеству испытуемых;
* статистическая обработка результатов;
* выделение эталонов оценки [6).

Ф. Гальтон отмечал, что методически упорядоченное тестирование требует определенных условий эксперимента. Это был существенный отход от тысячелетней практики испытаний и проверок, основанных на интуиции. Хотя не все аппаратурные испытания Гальтона можно назвать тестами с позиции сегодняшнего дня, он сделал первый шаг на пути создания объективных методов оценки способностей и свойств личности.

Ф. Гальтон впервые предложил термин «тест» для обозначения своих исследований. Однако в 1894 г. выходит статья Джеймса Мак-Кина Кеттелла «Умственные тесты и измерения», Именно после выхода данной статьи термин «тест» приобретает наибольшую популярность. Работы американского психолога Дж.М. Кеттелла объединили модное тогда направление экспериментального психологического тестирования. Под влиянием Ф Гальтона

он занимался созданием лаборатории экспериментальной психологии и распространения тестов.

Дж.М. Кеттел работал над проблемой описания личности, используя лишь минимальное число экспериментов. Выход из этой проблемы был найден-исследователь разработал набор заданий, которые он использовал для описания интеллектуальной характеристики личности. Так, например, в работе опубликованной в 1890 году, он дает список 50 лабораторных тестов, которые были еще и снабжены стандартными инструкциями. Необходимо отметить, что данные задания разрабатывались в течение нескольких лет различными лабораториями в одинаковых условиях, что позволило получить качественный инструментарий. Тем не менее данные тестовые задания позволяли описать лишь элементарные проявления психики и не затрагивали высшие психические функции. Увлечение описанием только элементарных психологических состояний в целом характерно для психологической науки того времени. Простые функции могли быть измерены с большой точностью, а разработка объективных методов измерения более сложных функций казалась безнадежной задачей [1, 6].

Равно как и Ф. Гальтон, Дж.М. Кеттел работал над требованиями, позволяющими использовать тест в проведении научных исследований. Такими требованиями явились:

- одинаковость условий для всех испытуемых;
- ограничение времени тестирования приблизительно одним часом;
- в лаборатории, где проводится эксперимент, не должно быть зрителей;
- оборудование должно быть хорошим и располагать людей к тестированию;
- одинаковые инструкции и четкое понимание испытуемыми, что нужно делать;
- результаты тестирования подвергаются статистическому анализу, находят минимальный, максимальный и средний результаты, рассчитывают среднее арифметическое и среднее отклонение {6].

Начиная с первого десятилетия XX века представление о тесте и его научное определение стали заметно отличаться друг от друга. Хотя всякий тест включает в себя задания как элементы испытаний, он перестает сводиться только к этому. Все чаще тест применяется как метод научного исследования, включающий в себя ряд требований измерения.

Первая попытка научного измерения интеллектуальных способностей детей была сделана в начале XX века во Франции. Авторы созданною для этой цели теста А. Бине и Т. Симон провели эмпирическую проверку заданий, претендующих на включение в тест. Для оценки работоспособности ученика авторы использовали два основных критерия: 1) эмпирическую меру трудности каждого задания, определявшуюся на группах детей разного возраста, и 2) информацию о степени совпадения результатов теста с мнением преподавателей. Для достижения сопоставимости данных, полученных ими. с данными других исследователей и минимизации ошибок измерения А. Бине и Т. Симон приложили к тесту стандартную инструкцию по проведению тестирования (6. 7].

Необходимо отметить, что первоначально А. Бине занимается изучением простых физических реакций. Ученым был разработан ряд оригинальных методик, направленных на изучение интеллекта. Были испробованы многие

методы, в том числе, например, изучение формы черепа, лица, рук, анализ почерка. Однако в процессе своих исследований А. Бине ставит перед собой задачу измерения, пусть даже грубого, высших интеллектуальных качеств личности.

В 1896 г. А. Бине публикует статью, где критикует работы Ф. Гальтона и Дж. Кеттелла. Критике подверглась возможность адекватного исследования интеллекта в целом посредством измерения элементарных психических процессов.

В 1904 г. А. Бине приступает к работе по созданию тестов, позволяющих дифференцировать детей, не желающих трудиться, от детей, страдающих врожденными умственными недостатками. Работа проводилась в рамках создания в Париже специальных школ для умственно неполноценных детей. А. Бине и его коллега Т. Симон разработали серию заданий для детей разных возрастных групп. Впервые был применен принцип возрастающей трудности при составлении тестовых заданий. То есть задания подбирались таким образом, чтобы вероятность успешного выполнения задания возрастала с хронологическим возрастом. Трудность определялась по сравнению с контрольными группами, состоящими в основном из «нормальных» детей и небольшого количества детей слабоумных. Данная шкала получила название шкала 1905 года.

В 1908 году А. Бине и Т. Симон модернизируют тест. Общее количество тестов было увеличено, неудачные тесты были заменены, и все тесты были сгруппированы по возрастным уровням. Таким образом, исследователи определили нормы для детей разных возрастов. А. Бине и Т. Симон вводят понятие умственного уровня, соответствующего возрасту нормальных детей. Позже появился (более популярный термин умственного возраста. В целом можно выделить следующие преимущества разработанных А. Бине и Т. Симоном тестов:

- дифференцировались по трудности заданий (от более простых к более сложным);
- дифференцировались по возрастным группам;
- была предпринята попытка стандартизировать тест, разработать стандартизированные шкалы;
- применялись статистические методы обработки результатов [6].

Тесты Бине-Симона пользовались огромной популярностью в мире. Появляются различные переводы и модификации данных тестов.

Одной из таких модификаций является предложенный в Америке Левисом Мадисоном Терменом свой вариант теста. Он получил название Станфордской шкалы интеллекта Бине или шкалы Станфорда-Бине. В данной редакции исследователь увеличивает количество тестов, разрабатывает инструкции для проведения отдельных субъектов, проводит ряд других усовершенствований. Именно в этом варианте впервые было введено понятие коэффициента интеллектуальности IQ, которое рассматривалось как отношение между умственным и фактическим возрастами.

Одновременно с попытками создания качественного тестового инструментария проводятся работы в области статистической обработки результатов и определения валидности [1].

Так. в 1896 г. Карл Пирсон закладывает основы теории корреляции. Коэффициент Пирсона показывает не только положение индивида в группе, но и

степень его отклонения от группового значения.

В 1904 г. Чарльзом Эдвардом Спирменом была фактически обоснована двухфакторная теория. Согласно этой теории корреляция между двумя пе-1 ременными свидетельствует о наличии общего фактора (причины, определяющей величины этих переменных) и специфических факторов, присущих каждой переменной [9].

Впоследствии Луис Левой Терстоун развил далее идею факторного анализа. Работам Л. Терстоуна по статистике предшествовала разработанная теория интеллекта. Согласно данной теории интеллект рассматривался как і целое, объединяющее различные индивидуальные характеристики (вербальные, перцептивные способности, способности к восприятию пространства, памяти, беглой речи). Все эти факторы равноправны, не существует единого фактора интеллекта. С помощью факторного анализа не просто устанавливается связь изменения одной переменной с изменением другой, а определяется мера этой связи и обнаруживаются основные причины, лежащие в основе указанных изменений. Достижения корреляционного и факторного анализа находят свое применение и в современных исследованиях.

Следующим мощным толчком развития теории о тестах явилось интенсивное техническое перевооружение ведущих капиталистических стран. Все острее стала осознаваться мысль о том, что не каждый желающий сможет управлять сложными техническими устройствами: для этого необходимы знания, способности и соответствующие навыки, а значит, нужны тесты, профессиональный отбор и профессиональная подготовка. Существенное влияние на развитие тестологии оказали объективные потребности в подготовке квалифицированных специалистов в годы Первой и Второй мировых войн. Большинство тестов, разрабатываемых в то время в США. призваны были удовлетворить нужду армии в здоровых, квалифицированных служащих.

Важная задача, стоявшая перед исследователями в этот период, - разработка и внедрение групповых тестов. В 1917 г. Американской психологической ассоциацией был назначен комитет для рассмотрения тех средств, которыми психология может помочь ведению войны. Данный комитет столкнулся с необходимостью оперативного определения интеллектуального уровня полутора миллионов новобранцев, качественного распределения их по родам войск, выявления способных к командованию и т.д.

В 1917-1919 гг. в США появляются первые групповые тесты для нужд армии. Наибольшее применение нашли тесты Артура Синтона Отиса. Им были предложены два набора тестов - армейский Альфа-тест и армейский Бета-тест - для владеющих английским языком и для не владеющих или плохо владеющих названным языком. Основные принципы, использованные при составлении этих тестов, были систематизированы и впоследствии легли в основу всей методологии групповых тестов.

1. Принцип ограничения во времени (чтобы только 5% испытуемых могли окончить проработку всего теста).
2. Принцип детализированной инструкции в отношении проведения и 8 отношении подсчета.
3. Введены тесты с выборочным методом формирования ответа с указанием подчеркивать наугад в случае незнания или сомнения.
4. Подбор тестов после тщательной статистической обработки и экспериментальной проверки [6].

В это же время широко развиваются методики обработки результатов тестирования, создания тестовых систем.

С начала XX века определилось и педагогическое направление в развитии тестологии. А.А. Маккол разделил тесты на педагогические и психологические - по определению уровня умственного развития. Основной задачей педагогических тестов являлось измерение успешности учащихся по школьным дисциплинам за определенный период обучения, а также успешность применения определенных методов преподавания и организации.

Разработка первого педагогического теста - теста Стоуна на решение арифметических задач, снабженного «нормами», принадлежит американскому психологу Эдуарду Ли Торндайку. Он считается основоположником педагогических измерений.

В 1918 г. А. Отис публикует серию групповых тестов для школы. Американские психологи работают над созданием «интеллектуальных» тестов для школ всей страны, названных «национальные тесты». «Национальные тесты» были составлены о 2 сериях по 2 варианта в каждой серии. Совершенствуя методику, американские тестологи в этих тестах впервые перед каждым разделом теста дают примерные упражнения.

В 60-е гг. американскими психологами Дж. Кэрроллом и Б. Блумом были разработаны тестовые задания на основе модели полного усвоения. Дж. Кэрролл предложил сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае все параметры условий будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата. Этот подход был поддержан и развит Б.С. Блумом. Текущие тестовые задания носили диагностический характер и не служили основой для выставления отметок. Оценочное суждение, которое делал учитель по результатам теста, принадлежало к типу «зачет - незачет» (или «усвоил - не усвоил»). Тестовые задания, разработанные Б. Блумом, Дж. Кэрроллом, имели дифференцированный характер: одни задания были нацелены на запоминание и воспроизведение изученного материала, другие - на способность понимать значение изученного, третьи - на умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. четвертые - на умение разбить материал на составляющие, пятые - на умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной, шестые - на умение оценивать значение того или иного материала. Основное назначение текущих тестовых заданий - выявить необходимость коррекционной работы, вспомогательных учебных процедур. Следующий шаг в разработке тестовых заданий по методике обучения на основе полного усвоения - подготовка альтернативных «коррекционных» учебных материалов по каждому из тестовых вопросов; эти материалы рассчитаны на такую дополнительную проработку неусвоенного материала, которая отличается от первоначального способа его изучения, дает возможность ученику подобрать подходящий для него способ работы [7].

Последовавшее за открытием тестов как метода измерения в психологии и педагогике быстрое развитие психотехники, педологии, экспериментальной педагогики вызвало настоящий ажиотаж. Массовое использование тестов в практике психодиагностики и школы происходило одновременно с интенсивным развитием не столько теории, сколько технологии тестирования.

§ 2. Отечественная история тестирования

К концу XIX века в Европе сложились две традиции в контроле знаний. В одной упор делался на устные формы экзамена, в присутствии комиссии, состоявшей из нескольких человек. На экзамене давались один-два сравнительно объемных вопроса, ответ на которые должен был свидетельствовать об уровне знаний всего курса. Другая традиция связана с письменной формой контроля, во время которого испытуемым давалось десять-двенадцать коротких заданий из разных тем.

Германия является одной из первых стран, в которых применялась система оценок. Данная система была трехбалльной, обозначавшей «разряд» учащегося по его успеваемости (1-й - лучший, 2-й - средний. 3-й - худший). Эта система стечением времени совершенствовалась, средний «разряд», к которому принадлежало наибольшее число учеников, разделили на два. Так происходило «зарождение» пятибалльной шкалы. Данная шкала и была принята за основу оценивания в России. Однако баллами в России перестали обозначать «разряды» учащихся - с их помощью старались оценить познания детей.

С момента введения баллов в отечественную школьную практику возникли и дискуссии о правомерности использования данной системы в практике школьного оценивания. Типичными тезисами критиков балльной системы были следующие:

- нет эталона, с помощью которого можно было бы измерить и объективно оценить знания учащихся; отсюда оценка знания и труда ученика не является беспристрастной;
- выставление баллов портит отношения между учителем и учениками; ученик привыкает видеть в учителе не источник знания, а контролера, который ошибается и которого можно обмануть;
- баллы приносят вред и самому учителю, отвлекая его от основных обязанностей, превращают урок в скучное выспрашивание [9].

Защитники балльной системы также выдвигали свои аргументы. Прежде всего оценка знаний с помощью баллов - наиболее простое и доступное средство, стимулирующее здоровое соревнование между детьми, побуждающее их систематически заниматься. Они признавали, что данная форма не лишена недостатков, но отменять ее можно лишь после обоснования достойной замены. Тем не менее идея обучения без отметок неоднократно обсуждалась в педагогической печати и получила большой общественный резонанс в конце XIX - начале XX века.

Обучение без отметок нашло свое практическое применение в первые годы советской власти. Оно отвечало концепции новой, трудовой школы, в которой работа школьников должна строиться на интересе, носить свободный характер и быть направлена на развитие у них самостоятельности, творчества, инициативы, а не только на усвоение знаний.

В соответствии с данной доктриной постановление Наркомата по просвещению РСФСР от 31 (18) мая 1918 года отменяло экзамены любого вида вступительные. переходные и выпускные. Также были отменены оценки и балльная система в целом. Перевод из класса в класс, выдача свидетельств производились по отзывам педагогического совета об исполнении учебной роботы, отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. В качетве желательных средств рекомендовались: периодические беседы сучащимися по

пройденной теме, устные и письменные доклады, отчеты учащихся о прочитанных книгах или статьях, работы, выполненные учеником по его личному вкусу и выбору, ведение рабочих дневников. Письменные роботы зачетного характера допускались лишь как крайние средства. Основной формой контроля стал самоконтроль, выявление достижений школьною коллектива, а не отдельного ученика [1].

Наряду с положительными моментами (развитие самостоятельности у части детей) обучение без отметок вскоре обнаружило свои слабые стороны. повсеместно стало отмечаться снижение качества знаний, уровня обученности, дисциплины. Школьники перестали регулярно заниматься в классе и дома. поэтому многие отделы народного образования были вынуждены вновь вводили различные формы контроля. Центральный Комитет партии в постановлении от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и
средней школе» подверг серьезной критике организацию работы в школе. Был восстановлен принцип систематического учета знаний на основе индивидуального подхода к каждому ученику. В 1934 г. в школы, вузы возвращаются экзамены и другие формы и методы проверки знаний учащихся.

В это время в отечественные школы проникают первые тесты. Теоретическое обоснование теории создания тестов осуществлялось в первую очередь в рамках педологии. Хотя педология претендовала на роль фундаментальной науки она по мнению ряда исследователей оставалась лишь прикладной дисциплиной, призванной соединить теорию с практикой. Сам термин «педология» был предложен в 1893 г. О. Хризманом для обозначения науки, стремящейся объединить разнообразные знания о ребенке. На рубеже веков термин получил популярность и в нашей стране, и за рубежом. Однако единого содержания в понятие «педология» не вкладывалось, и наряду с ним употреблялись как равнозначные термины «психология детства», «педагогическая психология», «экспериментальная психология» и др.

Фактически свое практическое значение тесты получили после 1925 г., когда была создана особая тестовая комиссия. Тестовая комиссия суще-

ствовала при педагогическом отделе Института методов школьной работы, В ее задачи входила разработка стандартизированных тестов для советской школы. И уже весной 1926 г вышли такие тесты, созданные на основа американских. Были разработаны тесты по природоведению, обществове дению, счету, решению задач, знанию географической карты, на понимание чтения и правописание. К этим тестам прилагались инструкции и личная карточка для учета прогресса учащсгося.

Проблемой разработки тестов вплотную занимались видные российские психологи, педагоги, педологи- Л,С, Выготский, Л.П, Блонский Л.П Соколов, А.А. Андриевская, Л.И. Оэередкий, А.Б. Залкинд, В.А. Артмов, М.Я. Басов. В.О, Мочан, В.Н. Мясищев, А.П. Семенова-БолтунDBEI А.М, Шуберт, С.Г. Геллерштейн, М.С. Бернштейн, и др. [5].

В 1927 г. вышла книга С.М. Василейского «Введение в теорию и техник психологического, педологического и психотехнического исследования», где излагались теоретические и практические подходы к созданию и использованию тестов. Можно сказать, что это был первый учебник, где отражена методика составления анкет и тестов, статистические методы обработки результатов {включая корреляцию), методы изучения различных профессий, вопросы проведения эксперимента. Мысли, изложенные С.М. Василейским, о методе, методике и технике анкетного опроса, обработке анкет ной информации, не потеряли ценности ив наши дни.

В 20-е гг.. Центральная педологическая лаборатория МОНО под руководством педолога Е. Гурьянова разработала и выпустила в свет несколько тостов

1. Шкала для измерения умственного развития детей.
2. Тесты для учета навыков в чтении, счете и письме.
3. Тесты коллективного испытания умственной одаренности (6).

Под руководством П.П. Блонского е педагогическом кабинете Академи коммунистического воспитания осуществлялись проверка шкалы Бине- Симо на, создание школьных тестов и построение собственных стандартов. В Ленинградском научно-педагогическом институте им. А,И, Герцена и Детском и следовательском институте им. А.С. Грибоедова разрабатывались тесты на одаренность и тесты школьной успешности для массовых обследований детей нормальных школ В педологической службе более совершенными становятся методики тестовых испытаний: при определении показателя умственных способностей полнее учитываются социальные условия предшествующего обучения. В 1930 г. Л.С. Выготский разработал оригинальную методику тестовых испытаний: он рекомендовал производить тестовые измерения дважды. Сначала определялось, как ребенок решает тесты самостоятельно, э за. тем - как выполняет их с помощью взрослого. Второе испытание выявляло насколько результат зависит от запаса имеющихся у ребенка знаний, навыков, и действительно определяется его умственными способностями.

Тем не менее вскоре положение кардинально изменилось. Вышедшее в 1936 г. постановление ЦК ВКП{6) «О педологических извращениях в сис

теме Наркомпросов» негативно сказалось на развитии педологии в целом и тестологии в частности. Метод тестов был признан буржуазным орудием для дискриминации учащихся и «изгнан» из советской школы.

Однако можно выделить и сравнительно объективные причины запрета педологии. Для Советского Союза субъектное изучение ребенка могло представлять серьезную социальную угрозу. В эпоху диктатуры пролетариата дети других классов не могли (из идеологических представлений) показывать более высокие результаты, чем дети рабочих и крестьян. Справедливых нареканий заслуживал и сам тестовый материал, В качестве диагностических методик педологи-практики использовали западные тесты, наспех адаптированные, а иногда вовсе без адаптации. К этой работе были привлечены энтузиасты, чьих навыков, однако, было недостаточно и для серьезного процесса создания теста, и для глубокой интерпретации результатов. Все эти, в также некоторые другие причины и привели к запрещению педологии.

Хотя в тридцатых годах практическая работа по тестам затормозилась, научное изучение действительных возможностей этого метода в СССР полностью не прекращалось. Часть тестов применялась под видом контрольных заданий, испытаний, И наоборот, различные испытания нередко назывались тестами. Практика тестирования характеризовалась серьезными противоречиями, что привело к запрету применения тестов а сфере образования, профотбора и профориентации [5, 6).

Застой в разработке тестов и их применении в СССР продолжался около сорока лет - с середины 30-х до конца 70-х гг., после чего вновь стали появляться публикации по этой проблеме, направленные как в пользу тестов, так и против них. Типичные аргументы оппонентов тестового метода водились в обобщенном виде к следующим утверждениям:

* тесты используются в капиталистических странах, где с их помощью решаются вопросы расовой и классовой дифференциации;
* применение тестов унижает достоинство личности, особенно в случаях. когда получаемые баллы оказываются ниже среднего уровня;
* никакие методы измерения не могут заменить преподавателя и его личный опыт;
* в педагогике нет и не может быть точной единицы измерения, и потому не следует терять время, силы и средства на разработку неточных методов [1].

Вновь тесты в бывшем Советском Союзе стали проникать в педагогику н 1970- 1980 гг. В это время тесты создаются в рамках программированного обучения и связаны с работами Н.Ф. Талызиной и В.Л. Беспалько.

В,П. Беспалько и Н.Ф, Талызина практически обосновали две большие группы заданий-вопросов, применяемых а обучении. Первая группа - традиционные задания-вопросы - широко применяется на всех этапах обучения. Они предоставляют полную свободу для ответа, выражения своего отношения к событиям, явлениям, фактам. Нетрадиционные задания-вопросы составляют вторую группу. Данная группа содержит связанные (выборочные, конструктивные) ответы. Задания этого типа состоят из вопроса и серии готовых ответов, один из которых или несколько должен выбрать школьник. Такие ответы легко фиксировать и однозначно оценивать. В этом состоит принципиальное отличие такого рода заданий от традиционных заданий с

произвольными (развернутыми) ответами, где однозначная оценка нередко невозможна.

Авторами выделяется несколько разновидностей традиционных вопросов. Прежде всего это задания с кратким ответом и задания с дополнением. Задания с краткими ответами состоят из вопроса, на который может быть дан краткий ответ, состоящий из одного-двух слов, цифр и т.д. Задания на дополнение являются разновидностью заданий с краткими ответами. Обычно они требуют от учащегося найти пропущенное слово, цифру, букву, обозначение.

Нетрадиционные задания в свою очередь разделяются на три основных подвида - альтернативные задания, задания множественного выбора, задания на сопоставления или группировку. Альтернативные задания - самый простой вид. Они обычно даются в форме двух утверждений, из которых ученик должен сделать выбор. Вопрос состоит из проблемы и списка альтернатив - ответов, задача которых - отвлечь неинформированного ученика от правильного выбора. Чаще всего задание содержит один правильный ответ, иногда может быть несколько правильных ответов или лучший ответ. В задании на сопоставление дается два ряда - факты и даты, тезисы и антитезисы и т.д. Во втором ряду надо найти дополнения для первого ряда и серии готовых ответов, один из которых или несколько должен выбрать школьник.

Авторами отмечается, что нетрадиционные задания позволяют быстро проводить предварительный, текущий и итоговый контроль, выявлять слабых и сильных учащихся, причем делать это можно с помощью различных технических средств. Это дает возможность более регулярной проверки и более объективной оценки результатов и тем самым повышает оперативность управления учебным процессом [2, 10].

Хотя В.П. Беспалько и Н.Ф. Талызина не говорят напрямую о тестах, ими фактически обоснованы основные группы заданий в тестовой форме, а также разработаны рекомендации по их применению на различных этапах организации учебного процесса, на различных уровнях усвоения учебного материала.

В настоящее время в нашей стране появилось несколько центров, в которых достаточно успешно занимаются разработкой тестовых методик. Среди них: Центр оценки качества образования Института образования среднего образования РАО, Центр тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации, Центр психологического и профессионального тестирования МГУ, Лаборатория аттестационных технологий Московского института повышения квалификации работников образования (МИПКРО), Лаборатория изучения образовательных систем Центра развития образования (г. Санкт-Петербург), Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов и целый ряд других.

Огромный вклад в разработку теории и методики тестовых заданий внес В. С. Аванесов. Его по праву можно назвать классиком отечественной тестологии.

Сегодня теоретики педагогических измерений (Г.С. Ковалева, В.А. Хлебников и др.) работают над созданием контрольно-измерительных материалов (КИМ) для Единого государственного экзамена. С целью обеспечения Единого государственного экзамена качественными тестовыми заданиями Министерством образования Российской Федерации ежегодно проводится конкурс «Контрольно-измерительные материалы для Единого государственного

экзамена». Участниками конкурса могут быть: авторский коллектив, организация, учитель, представляющие в конкурсную комиссию заявку и комплект заданий в соответствии с требованиями и условиями конкурса. Задачи конкурса связаны с выявлением авторских коллективов и отдельных авторов, имеющих необходимый научно-методологический потенциал для участия в разработке КИМов ЕГЭ и отборе тестовых заданий для включения их в банк заданий Единого государственного экзамена [9].

§ 3. Педагогическое измерение и теория латентных качеств личности

Первоначально учение о латентных качествах личности как о формализованных моделях вероятности появляется в рамках осуществления проекта армии США. Теория латентных качеств личности имела направленность на изучение и совершенствование методов адаптации призывников к военной службе. В частности, данный проект преследовал цель поднять боеспособность американских солдат за счет снижения у них чувства страха. Так как в соответствии с учением З. Фрейда, это чувство относилось к скрытым или латентным свойствам личности, общая методология исследования таких свойств получила название латентно-структурного анализа (от англ. Latent Structure Analyses, или сокращенно LSA). Эта методология нацелена на выявление латентных качеств и факторов поведения посредством математико-статистических моделей измерения.

Латентная переменная представляет собой простейшую форму реализации идеи существования скрытого фактора, влияющего на результаты испытуемых. Результаты теста всегда содержат в себе ошибки измерения, затрудняющие оценку истинного значения тестового балла на латентной переменной. Поскольку латентная переменная появляется в результате концептуализации, она всегда остается гипотетической переменной, с помощью которой с большей или меньшей точностью оцениваются истинные результаты испытуемых. Латентная переменная представляет собой концептуальную модель интересующего исследователя качества испытуемых.

Как указывает В.С. Аванесов, идея и методы измерения латентных качеств реализуются в тесной зависимости от эмпирических результатов. Именно на основе реально наблюдаемых данных ставится задача воссоздания непосредственно ненаблюдаемого качества, измеряемого с помощью модели. Отсюда следует, что теория латентных качеств требует создание некой модели, для создания которой нужна теоретизация [1].

Вышеупомянутые положения могут характеризовать сущность теории Latent Trait Theory - теории измерения латентных качеств. Существуют две наиболее распространенные модели теории измерения латентных качеств - Гауссовская модель и модель Раша. Практически эти модели не имеют существенного различия. Однако их выбор зависит от теоретических предположений, соответствующих целям и задачам тестирования.

В последние годы стали применять выражение Latent Trait Theory - Item Response Theory (IRT). По мнению В.С. Аванесова, главным в IRT является утверждение о зависимости вероятности правильного ответа испытуемого от уровня подготовленности испытуемого и от параметров задания. Эту зависимость чаще всего представляют в виде логистической функции. Число

рассматриваемых параметров ставится в соответствие модели измерения. Модель измерения определяется как структурное построение, позволяющее соединить так называемые латентные переменные с одним или с большим числом эмпирически наблюдаемых переменных.

Латентные качества изучаются не одной, а всеми научными теориями педагогического измерения. Такая позиция позволяет выработать интегрированную и сбалансированную позицию по отношению к положительным сторонам и реальным возможностям каждой теории. Периодически появляющиеся теории обычно не отвергают, а дополняют одна другую.

Контрольные вопросы.

1. Охарактеризуйте основные принципы теории тестов, предложенные Ф. Гальтоном. Как данные принципы используются в настоящее время?
2. Какие требования тестирования, выдвинутые Дж. Кеттелом. положены в основу современной тестологии?
3. Охарактеризуйте значение работ А. Бине и Т. Симона в развитии современной тестологии.
4. В чем заключается особенность технологии полного усвоения Дж. Кэррола и Б. Блума?
5. Чем характеризуется развитие тестологии в конце XIX - начале XX века?
6. Какие этапы развития педагогической тестологии в России можно выделить?
7. В чем сущность теории латентных качеств личности?

Глава 2

КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

• Сущность и понятие педагогического теста • Тестовое задание как структурная единица теста • Компьютерное тестирование и адаптивный тестовый контроль • Современные тенденции к определению тестового инструментария и процедуры контроля

§ 1. Сущность и понятие педагогического теста

В настоящее время отмечается методологически слабая обеспеченность тестирования. Она во многом определяется недостаточной разработанностью категорийно-понятийного аппарата педагогического тестирования. Постоянно смешиваются такие ключевые понятия, как «тест» и «тестовое задание», не конкретизирована терминология видов тестов и тестовых заданий. Кроме того, большинство педагогов-практиков не имеют представления о таких важных элементах обеспечения качества экспериментальной работы, как репрезентативность выборки, надежность, валидность.

Зарубежные психологи называют науку по теории тестов психометрикой (Psychometrika). а педагоги - педагогическим измерением (Educational measurement). Поскольку общего названия на русском языке пока нет. то мы будем придерживаться устоявшегося названия данной науки - тестология [2], которое используется в педагогическом, психологическом или социологическом контексте. Само название «тестология» определяется как наука о тестах.

Педагогическая тестология является прикладной методической теорией научной педагогики, которая призвана заниматься вопросами разработки тестов для объективного контроля подготовленности учащихся.

Ключевыми понятиями тестологии являются педагогическое задание, тест, содержание и форма заданий, надежность и валидность результатов измерения. Кроме того, в тестологии используются такие понятия статистической науки, как выборочная и генеральная совокупность, корреляция и др.

Исходным понятием тестологии является понятие «педагогическое задание». *Педагогическое задание* - средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующее активизаций учения, повышению подготовленности учащихся, а также повышению эффективности педагогического труда (2). Задания могут формулироваться как в тестовой, так и в нетестовой форме.

Еще одним важным понятием является понятие теста. В настоящее время существует несколько десятков определения понятия «тест». Для обыденного сознания тест означает перевод с английского test - проба, испытание, метод. Смысл этого слова охватывает любой метод проверки, даже субъективный.

Часто мы встречаемся с упрощенным пониманием данного термина как системы заданий с выбором правильного ответа из представленных вариантов. Положение усугубляется многочисленными примерами «тестов» в газетно-журнальной периодике, многочисленными книжными публикациями под одноименным названием. Часто под такими развлекательными и даже педагогическими заданиями оказываются не тесты, а нечто, только внешне похожее на них. Между тем различия в понимании сущности тестов следует искать в самом отношении к тестам

С.Л. Рубинштейн в 1938 г. дал следующее определение теста: «Тост - это испытание, которое ставит своей целью градирование, определение рангового места личности в группе или коллективе, установление ее уровня. Тест направлен на личность, он должен служить средством диагноза и прогноза» [17, с. 27]. Его современник, один из основоположников советской психотехники С.Г. Геллерштойн писал: «Тест - это испытательный эксперимент, носящий характер определенного задания, которое стимулирует определенную форму активности и выполнение которого, поддаваясь количественной и качественной оценке, служит симптомом совершенствования определенных функций» [17. с. 38].

Под термином «тест» в советской психолого-педагогической литературе до 1980-х гг. имелось в виду задание с четким и однозначным вариантом правильного ответа, ориентированным на определенные нормативы.

В целом сегодня научное мышление под термином «тест» понимает но только метод тестирования, но и научно-педагогическую систему. В.С. Аванесов рассматривает тест как единство метода, результата, полученного определенным методом, и интерпретации результатов.

Традиционный тест представляет собой стандартизированный метод диагностики и уровня структуры подготовленности школьников. В таком тесте все исследуемые отвечают на одни и то же задания, в одинаковое время, в одинаковых условиях и с одинаковыми правилами оценивания ответов. Цель применения данных тестов - установить отношение порядка между испытуемыми по уровню проявляемых при тестировании знаний И на этой основе определить место каждого на заданном множество тестируемых испытуемых.

Далеко не однозначен и термин «дидактический тест»: как синонимы используются термины «педагогические», «учительские», «преподавательские тесты», «тесты достижений», «тесты исполнения», «тесты контроля знаний», «тесты умений и навыков», «учебные тесты», «контрольные тесты».

При этом разные авторы вкладывают свое (не всегда четко определенное) понимание в эти термины. Например, у Ч. Кулисевича «преподавательский тест - это не стандартизированные тесты, которые «могут быть составлены лицами, исследующими результаты учебы, достигнутые на проведенных ими учебных занятиях» [10. с. 37].

С.М. Вишнякова в словаре профессионального образования дает следующее определение теста. Тест, во-первых, стандартное задание, соответствующее определенным требованиям (однозначности, краткости и простоты). выполнение которого позволяет оценить некоторые психофизиологические характеристики испытуемого (умственное развитие, способности.
полевые качества), а также уровень его знаний, умений и навыков. Во-вторых. тест является объективным методом контроля качества знаний учащегося, инструментом, позволяющим выявить факт усвоения. В-третьих, состоит из контрольного задания и эталона - образца последовательного и правильного выполнения задания. Задание выдается испытуемому, а эталон используется преподавателем или заложен в техническое средство для сравнения с ответом испытуемого и выведения оценки. Следует отметить, что этот метод требует:

- объемного и дорогостоящего методического обеспечения (набора тестов по каждой цели обучения) и высокой квалификации разработчиков тестов;
- вопросник для конкретных социологических исследований;
- информационную задачу с известным решением, предназначенную для проверки правильности работы вычислительной машины (6).

А Н. Майоров рассматривает тест как инструмент, состоящий из квалиметрически 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 (12).

В.С. Аванесов определяет *педагогический тост* как систему параллельных заданий возрастающей трудности, специфической формы, которая позволяет качественно и эффективно измерять уровень и структуру подготовленности испытуемых (1).

При этом под *системой* понимается, что в тесте собраны такие задания**.** которые обладают системообразующими свойствами. Это, в свою очередь, означает общую принадлежность заданий к одной и той же системе знаний. а также их связь и упорядоченность. Еще одним необходимым атрибутом настоящего теста является расположение заданий по мере возрастания трудности - от самого легкого до самого трудного. Иначе говоря, главным формальным системообразующим признаком теста является различие заданий по степени их трудности

Показатель *трудности теста* и тестовых заданий является содержательным и формальным одновременно. Содержательным показателем - потому что в хорошем тесте трудность может зависеть только от содержания и от уровня подготовленности самих испытуемых, в то время как в плохом тесте на результаты начинают заметно влиять форма заданий (особенно если она не

адекватна содержанию), плохая организация тестирования, если имеются возможности списывания, утечки информации.

Формальная составляющая сторона показателя трудности возникает при рассмотрении тестирования как процесса противоборства каждого испытуемого с каждым предлагаемым ему заданием. Получаемый при этом исход полезно рассматривать как результат такого противоборства

Специфическая форма тестовых заданий говорит о том, что задания теста представляют собой и не задачи, а задания, сформулированные в форме высказываний, истинных или ложных. Такие задания носят название «тестовые задания» или «задания в тестовой форме» в зависимости от употребляемого контекста (см. ниже). Традиционные вопросы, напротив. истинными или ложными не бывают, а ответы на них часто бывают многословны, они не поддаются сравнению с жестким эталоном. В этом смысле традиционные вопросы и ответы менее нетехнологичны, чем задания в тестовой форме или тестовые задания.

Нельзя не согласиться с В.С. Аванесовым, который указывает на то, что не всякое содержание поддается представлению в форме тестового задания. Затруднительным представляется выражение доказательств, обширных вычислений, многословных описаний в тестовой форме.

Определенное содержание означает, что при тестировании проверяется не весь программный материал, а лишь та часть учебной программы, которая входит в содержание проверяемых знаний учащихся. Остальное в педагогический тест не включается. При этом некоторые элементы проверяемых знаний используются только в текущем контроле, другие - в рубежном контроле, например, в конце учебной четверти. И, наконец, в итоговом контроле используются задания, правильные ответы на которые требуют знания многих, а иногда и всех тем. изученных в течение учебного года. Особое внимание следует уделять комплексности и сбалансированности содержания теста [2]. Согласно этому положению тест, разработанный для итогового контроля знаний, не должен строиться на материале одной темы, даже самой основной. Тест необходимо конструировать, исходя из сбалансированности всех тем курса. В то же время необходимо добиваться комплексного включения в тест как вопросов теории, так и методов научной и практической деятельности, умения эффективно решать основные профессиональные задания.

Согласно принципу научной достоверности (2) е тест включается только то содержание учебной дисциплины, которое является объективно истинным и обладает аргументацией. Не следует включать спорные вопросы, то есть вопросы. имеющие неоднозначное решение. Кроме того, в педагогический тест, предназначенный для контроля, диагностики обученности и обучаемости, недопустимо включать вопросы, которые выясняют оценки, мотивацию, мнения.

По своей длине тесты могут быть короткими (10-20 заданий), средними (40-60 заданий) и длинными (до 500 заданий). Оптимальное количество заданий определяется целями контроля, но практика показывает, что это примерно 40-60 заданий. Количество заданий в тесте принято называть *длиной теста.*

§ 2. Тестовое задание как структурная единица теста

Педагогический тест состоит из тестовых заданий. Содержание теста существует, сохраняется и передается в одной из четырех (В.С. Аванесов) или

шести (А.Н. Майоров) основных форм тестовых заданий (см. подробнее в главе 3). По мнению В.С. Аванесова, имеется принципиальная разница между понятием «тестовое задание» и близким ему понятием «задание в тестовой форме». *Задание в тестовой форме* определяется (2] как педагогическое средство, отвечающее требованиям:

- цель:
- краткость;
- технологичность;
- логическая форма высказывания;
- определенное место для ответов;
- одинаковость правил оценки ответов;
- правильное расположение элементов задания;
- одинаковость инструкции для всех испытуемых;
- адекватность инструкции форме и содержанию задания (см. подробнее в главе 4).

В самом общем виде задание в тестовой форме состоит из трех частей:

1) инструкции, которая должна содержать указания на то, что испытуемый должен сделать, каким образом выполнять задание, где и как делать пометки и записи и т.д.; в тестах допускается делать одну инструкцию для группы однотипных заданий, которая помещается в начале данной группы заданий;
2) текста задания;
3) правильного ответа [12].

Тестовое задание - составная единица теста, отвечающая требованиям к заданиям в тестовой форме и статистическим требованиям: известной трудности; дифференцирующей способности (достаточной вариации тестовых баллов); положительной корреляции баллов заданий по всему тесту, а также другим математико-статистическим требованиям [1]. Таким образом, только проверенные на практике (апробированные), имеющие рассчитанные показатели качества и трудность задания в тестовой форме могут именоваться тестовыми заданиями. До этого момента мы можем говорить лишь о системе заданий в тестовой форме и соответственно осторожно относиться к результатам, полученным данным способом.

В целом надо сказать, что тесты являются только одним из видов учебных заданий, используемых для контроля, диагностики обученности и обучаемости учащихся. Независимо от содержания и формы построения тестом можно считать только такую систему специально составленных заданий. решение которых имеет однозначные правильные ответы либо четкое описание (как минимум - на уровне ранговой шкалы) критериев интерпретации и оценки ответов (хотя бы как правильные - неправильные).

Естественно, не все необходимые характеристики усвоения можно получить средствами тестирования. Такие, например, показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, умение связно, логически и доказательно выражать свои мысли, некоторые другие характеристики знаний, умений. навыков диагностировать тестированием невозможно. Это значит, что тестирование должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами проверки. Правильно действуют те педагоги, которые, используя письменные задания в тестовой форме, тестовые задания, тесты, дают возможность школьникам устно обосновывать свои ответы.

§ 3. Компьютерное тестирование и адаптивный тестовый контроль

В последние десятилетия наметилась тенденция использовать компьютер 8 проведении тестирования. По мнению М.К. Ивлиева, можно выделить две тенденции в использовании компьютера для нужд тестирования. Первая носит название бланочно-компьютерной технологии тестирования. Суть ее состоит в том, что учащийся получает тест и бланк ответов. В бланке ответов по каждому заданию он ставит строго оговоренную метку или знак (знаки). Далее данные с бланка ответов считываются с помощью сканера, автоматически вводятся в ЭВМ, которая обрабатывает их и выставляет оценку в соответствии с заданными критериями.

Вторая технология тестирования называется компьютерной (автоматизированной) технологией тестирования. В этом случае учащийся работает только с компьютером. Тестируемый читает задание на мониторе ЭВМ, вводит ответы с помощью клавиатуры, мыши и т.д. Компьютер обрабатывает результаты тестирования и выдает их на экран [9].

Системы компьютерного тестирования обеспечивают разработку дисциплинарных, междисциплинарных, квалификационных и других программ-тестов в различных предметных областях с использованием различных форм заданий. Для проверки знаний по техническим и другим дисциплинам применяются графические, мультимедийные задания (9J.

Традиционный компьютеризованный тест предлагает тестируемому определенное количество вопросов. Это количество не зависит от того, насколько хорошо тестируемый отвечает на вопросы. Количество набранных баллов при использовании традиционного теста зависит от количества правильных ответов.

Адаптивный тестовый контроль, а в более широком понимании адаптивное обучение представляет собой современный компьютерный вариант реализации известного педагогического принципа индивидуализации обучения. Действительно, нет необходимости давать сильному учащемуся легкие задания, так как велика вероятность их правильного решения. Даже наоборот - слишком легкие вопросы вредны, потому что не обладают развивающим потенциалом. Точно так же из-за высокой вероятности неправильного решения нет смысла давать сложные вопросы слабым учащимся. которые к тому же снижают учебную мотивацию. Использование заданий, соответствующих уровню подготовленности, существенно повышает точность измерений и минимизирует время индивидуального тестирования. В самом широком понимании компьютерный адаптивный тест - тест, который «приспосабливается» к возможностям тестируемого.

Адаптированное тестирование позволяет учащемуся с более высоким уровнем подготовки выполнить «сложные» вопросы, и наоборот, учащемуся с более низким уровнем выполнить «легкие». При этом доли правильных ответов у тестируемых могут совпадать, но так как первый отвечал на более сложные вопросы, то он и наберет большее количество баллов. Таким образом, в адаптивном тесте количество набранных баллов менее связано с количеством правильных ответов, чем в обычном тесте. Это зависит от уровня сложности вопросов, на которые даны правильные ответы.

Можно привести аналогию «работы» адаптированного теста с работой

опытного экзаменатора. Если преподаватель ведет устный экзамен, то обычно он сначала задает вопрос средней сложности, и если ученик отвечает правильно, то он задает более сложный вопрос. При неправильном ответе задается более легкий вопрос. В результате после ряда заданных вопросов в течение короткого периода времени у преподавателя складывается правильное представление об уровне знаний ученика. При этом преподаватель не задавал слишком легких и слишком сложных вопросов, а основывался на уровне сложности вопросов, на которые ученик ответил правильно.

Сходно ведет себя и адаптивный тест. Сначала он «задает» вопрос средней сложности, и полученный ответ немедленно оценивается. Если ответ правильный, то оценка возможностей тестируемого повышается. В этом случае задается более сложный вопрос.

Если же ответ неверный, то уровень возможностей тестируемого снижается, а следующий вопрос выбирается легче предыдущего. По мере того как задаются новые вопросы, все более точной становится оценка уровня знаний тестируемого. Тест заканчивается, когда точность оценки достигает статистически приемлемого уровня (или когда будет задано максимально возможное количество вопросов).

Главное преимущество адаптивного теста перед традиционным - его эффективность. Адаптивный тест может определить уровень знаний тестируемого с помощью меньшего количества вопросов (иногда длина теста уменьшается до 60%).

В адаптивном тесте на каждый вопрос в среднем выделяется больше времени для обдумывания, чем в обычном тесте. Например, у сдающих адаптивный тест вместо 2 минут на каждый вопрос может получиться 3 или 4 минуты (в зависимости от того, на сколько вопросов ему понадобится ответить).

Достоверность результатов адаптивного теста совпадает с достоверностью тестов фиксированной длины. Оба вида тестов одинаково точно оценивают уровень знаний.

§ 4. Современные тенденции к определению тестового инструментария и процедуры контроля

В настоящее время в зарубежной образовательной практике отдается предпочтение педагогическим заданиям в тестовой форме. Так, например, в Англии все учащиеся в возрасте 7, 11 и 14 лет в конце учебного года (в мае) ежегодно выполняют систему тестов. Результаты выполнения национальных тестов являются одним из элементов отчетности английской школы перед учащимися, их родителями и обществом в целом, так как они отражают национальные стандартизированные показатели, которые можно использовать наряду с другими показателями для оценки деятельности конкретной школы в сравнении со всеми школами страны.

По мнению английских специалистов из Управления по квалификации и программам, главная задача тестирования состоит не в оказании влияния только на конечный результат, а в воздействии на весь образовательный процесс. Поэтому эффекту воздействия на школу, то есть эффекту ориентации обучения на тест, придается большое значение при разработке тестов.

В Германии тесты используются для мониторинга качества образования в отдельных регионах страны (например, Гамбургский проект) и по стране в

цепом. При этом соблюдается строгая конфиденциальность, работы учащихся никогда не подписываются, на работе ставится идентификационный номер, и только школа знает, кому эта работа принадлежит.

Во Франции стандартизированные тесты применяются для оценки качества образования в стране. Результаты диагностического тестирования используются учителями для более эффективной организации преподавания и обучения, а также для предоставления информации учащимся и их родителям о результатах обучения. Время проведения мониторинга образовательных достижений выбрано специально в начале учебного года для того, чтобы учителя могли бы организовать учебный процесс с учетом результатов тестирования.

В Японии стандартизированные тесты используются для проведения письменных экзаменов в старшую среднюю школу и вузы. При поступлении в старшую среднюю школу академического профиля необходимо сдать экзамены по 5 предметам. Содержание экзамена тесно связано с программами обучения, утвержденными министерством образования. При приеме в старшую среднюю школу учитывается итоговый балл за экзамен наряду с отметками по всем предметам, полученными в школе. ,

США занимает особое место как и Англия, в использовании тестов. Стандартизированные тесты используются в школах с целью управления образовательным процессом, совершенствования системы преподавания и обучения, мониторинга результатов школы, распределения учащихся по разноуровневым классам или курсам, для сертификации учащихся.

В целом стандартизированные тесты проводятся в США примерно один - два раза в год в каждой школе. Но авторские тесты, подготовленные учителями. проводятся каждую неделю, но не реже одного раза в 2-3 недели и обязательно в конце каждой темы. Очень часто учителя используют тесты, разработанные авторами учебников, по которым они работают [15].

Однако в последнее время во всем мире меняется отношение к тестам. Прежде всего меняется отношение к тому, что педагогический тест призван выявлять. Специалисты многих стран мира в области педагогических измерений отмечают следующие основные изменения, происходящие в данной области за последнее десятилетие:

а) переход от бихевиористской к когнитивной точке зрения на обучение и оценку:

• от оценки исключительно результатов (продуктов) обучения к рассмотрению также процесса обучения;

• от пассивного ответа на заданный вопрос к активному конструированию содержания ответа;

• от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке;

• внимание к метапознанию (самоконтролю, общеучебным умениям) и умениям, связанным с волевыми проявлениями личности (мотивацией и другими сферами, влияющими на процесс обучения и образовательные достижения);

• изменение значения понятий «знающий» и «умеющий», отход от рассмотрения этих понятий как некоторого накопления изолированных фактов и умений к пониманию «знающий» и «умеющий» как способный применять и использовать знания и умения;

б) изменение формы оценки - переход от письменной проверки к аутентичной проверке:

- включающей как органическую часть оценку достижения стандартов, известных учащимся;
- уделяющей основное внимание комплексным умениям;
- включающей оценку индивидуальной динамики достижений;
- использующей задания с определенным контекстом (социально и личностно значимым);
- включающей задания, у которых не только один правильный ответ;

в) изменение характера оценки - от единовременного измерения к портфолио (оценке работ, выполненных учащимися за определенное время) как основе для оценки, проводимой учителями, самооценки учащихся, оценки. проводимой родителями;

г) переход от одномерного к многомерному измерению - от оценки только одной составляющей образовательных достижений (например, только учебной, знаниевой) к одновременной оценке многоаспектной системы достижений и способностей;

д) переход от оценки исключительно индивидуальных достижений учащихся к оценке достижения группы учащихся - оценка умений работать в коллективе; оценка результатов групповой работы.

Такое изменение подходов к оценке результатов обучения повлияло на характеристики инструментария и процедуры контроля. Изменились понятия «тест» и «тестирование». Тест 2000 г., используемый в большинстве анализируемых стран, существенно отличается по содержанию и форме заданий от тестов 90-х гг. Современный тест, разработанный в соответствии со всеми требованиями теории педагогических измерений, должен включать наряду с закрытыми заданиями (с выбором ответа) задания открытые (например, эссе или сочинения), а также задания, оценивающие различные виды деятельности учащихся (например, коммуникативные умения, практические умения, спортивные достижения и др.). При таком подходе, по мнению ряда исследователей, меняется ориентированность обучения, направленного не на натаскивание с целью получения высокого результата, а на формирование учебных навыков (таких как умение обобщать, делать выводы, анализировать и т.д.). Тестовые процедуры (тестирооание - testing) в традиционном понимании стали заменять на эссессмент (assessment - оценка, проверка, контроль) [15],

Контрольные вопросы.

1. Охарактеризуйте современные подходы к определении понятия «тест». Как Вы трактуете данное определение?

2. Какие основные понятия характеризуют теорию педагогических измерений?

3. Дайте определение педагогического задания, Теста,

4. Охарактеризуйте понятие «задания в тестовой форме» и «тестового задания». Что общего и какие различия существуют между этими двумя понятиями?

5. В чем преимущества компьютерного тестирования и адаптированного тестирования?

Глава 3. КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕСТОВ

• Тесты, ориентированные на нормы, и тесты, ориентированные на критерии - Классификация тестов по различным основаниям • Классификация тестовых заданий (заданий в тестовой форме)

§ 1. Тесты, ориентированные на нормы, и тесты, ориентированные на критерии

Первое, на чем надо остановиться, рассматривая классификацию тестов, это два подхода, которые в настоящее время сложились в тестировании - тесты, ориентированные на критерий (критериально-ориентированные), и тесты, ориентированные на норму (нормативно-ориентированные).

Критериально-ориентированный тест позволяет оценить, насколько учащиеся достигли заданного уровня знаний, умений и отношений, например, определенного как обязательный результат обучения (образовательный стандарт). В данном случае оценка конкретного ученика не зависит от того, какие результаты получили другие ученики, Результат будет показывать, соответствует ли уровень достижений данного ученика социально-культурным нормам, требованиям стандарта или другим критериям. При данном подходе результаты могут интерпретироваться двумя способами: в первом случае делаются вывод о том, освоен или не освоен проверяемый материал (достиг стандарта или нет), во втором - дается уровень или процент освоения проверяемого материала (на каком уровне освоен стандарт или какой процент из всех требований стандарта усвоен),

Нормативно-ориентированный тест ориентирован на статистические нормы, определяемые для данной совокупности учащихся. Учебные достижения отдельного ученика интерпретируются в за виси мости от достижений всей совокупности учащихся, выше или ниже среднего показателя - нормы. Происходит распределение учащихся по рангам. Независимо от того. какая шкала используется при этом, все эти шкалы не дают информации об овладении учащимися определенной системой знаний и умений или о достижении ими конкретных целей обучения. Данный подход не соотнесен с содержанием процесса обучения [3, 7].

Хорошо иллюстрирует разницу а критериально-ориентированных и нормативно-ориентированных тестах схема, предложенная В.С, Аванесовым.

«Для критериально-ориентированной интерпретации вывод выстраивается вдоль логической цепочки: *задания-ответы-выводы о соответствии испытуемого* заданному *критерию»*.

«Для нормативно-ориентированной ориентации вывод достраивается рейтингом *задания-отпиты-выводы* о *знаниях испытуемого! рейтинг, понимаемый как* вывод *о месте или ранге испытуемого»* [1.2].

В современных тестах, ориентированных на норму, обычно объединяют задания в определенные группы (кластеры), выполнение которых позволяет описать достижения учащихся по отношению к определенным целям или темам (критериям) обучения. Результаты выполненных заданий позволяют сравнивать различные группы друг с другом и проводить аналогию внутри одной группы.

Критериально-ориентированные тесты определяют, насколько каждый испытуемый владеет знаниями и навыками, необходимыми для выполнения

каких-либо учебных или профессиональных задач. Некоторые тесты больше подходят для диагностики развития того или иного качества. умения, навыков, однако сложнее поддаются стандартизации и количественным измерениям,

Нельзя не согласиться с А.Н, Майоровым, который указывает, что термины «нормативные (нормативно-ориентированные), «критериальные» критериально-ориентированные) тесты не являются строго корректными. В основе каждого нормативного теста лежат определенные критерии оценивания правильности ответа, и, е свою очередь, каждый критериальный тест должен отвечать на вопрос о том. достигнуты ли при тех или иных его показателях минимально требуемые цели (на данном этапе обучения, в данных конкретных условиях). Однако эта терминология в современной зарубежной и отечественной педагогике и психологии уже является общепринятой и отвечает цепям тестирования (7).

Психологи, занимавшиеся разработкой критериальных тестов, отмечают, что определение задания в качестве критериального обусловлено двумя факторами. Первый заключается в том, что представленный в задании материал позволяет дать обобщенную совокупность знаний и умений, относящихся к внутренне завершенной области учебной или профессиональной деятельности. Второй фактор - возможность представить систематизированный перечень умственных действий, обеспечивающих его выполнение [3}.

Ни нормативные, ни критериальные тесты не идеальны. Нормативные тесты критикуют в основном за недостаточную репрезентативность выборок их валидизации и социокультурные аспекты формулировки заданий теста. Зачастую эта критика справедлива, однако сейчас при решении многих диагностических задач в педагогике без нормативных тестов не обойтись, тогда как большинство трудностей критериального тестирования в педагогике связано с тем. что далеко не все учебные предметы имеют профессиональный аналог в каком-либо виде деятельности, связанной с той предметной областью, на которую ориентирован тест.

В последнее время наметилась тенденция объединения двух подходов (критериально-ориентированного и нормативно-ориентированного) при оценке образовательных достижений и использовании в одном инструментарии (например, тесте) характеристик как тестов, ориентированных на норму, так и тестов, ориентированных на критерии [7].

Стремление объединить два подхода к разработке инструментария можно проиллюстрировать следующими примерами. В соответствии с классической схемой тест для итогового контроля должен разрабатываться в рамках нормативно-ориентированного подхода. Однако итоговые тесты, оценивающие достижение стандарта, предлагается разрабатывать в рамках критериально-ориентированного подхода. По мнению некоторых ведущих специалистов мира (Р. Вуд, В. Ангофф), основная характеристика критериально-ориентированного теста заключается не в наличии проходного критерия (прошел - не прошел, достиг - не достиг), а в тщательном описании проверяемого содержания, разработке теста в строгом соответствии с этим содержанием и описании результатов выполнения тестов в терминах, что освоено из проверяемого содержания. В настоящее время понятия «критериально-ориентированный подход» или «тест» заменяются понятиями «ориентированный на содержание» («content-referenced») и «ориентированный на цели или требования к уровню

подготовки» («objective-referenced») (7].

Объединение двух подходов также происходит при интерпретации результатов выполнения теста, когда результаты одновременно используются для получения распределения учащихся по результатам выполнения теста, а также для получения информации об уровне усвоения данной совокупностью учащихся изученного материала. Например, испытуемые делятся на четыре группы по рейтингу их достижений (25-й, 50-й,75-й и 90-й процентили), и для каждой группы отбираются статистические задания, которые описывают уровень подготовки учащихся в терминах знаний и умений [7].

Завершая рассмотрение двух подходов к тестам, приведем сравнительную таблицу (таблица 2.1).

Т
о
п

Таблица 2.1

Сравнительный анализ критериально-ориентированных и нормативно-ориентированных тестов [5]

Суммарное сравнение двух основных подходов к тестированию по достигнутым результатам (по Н. Гронлунду)		Тестирование на основе нормы	Тестирование на основе критерия
1	Основной видиспользования	Обзорное тестирование	Тестирование на степень владения материалом
2	Основное значение	Оценить индивидуальные различия в уровне достигнутых знаний	Описать задачи, которые студент может выполнить
3	Обработка результатов	Сравнение индивидуальных результатов с результатами других членов группы	Сравнение результатов с четко определенной областью достижений
4	Диапазон охвата	Обычно охватывает широкую область достижений	Обычно фокусируется на ограниченном наборе учебных задач
5	Характер тестового плана	Обычно используется таблица спецификаций	Принимается во внимание детальная область спецификаций
6	Процедура подбора вопросов	Отбираются вопросы, обеспечивающие максимальное разнообразие в индивидуальных оценках (для достижения более высокого разнообразия в оценках). Легкие вопросы обычно не включаются в тест	Включаются все вопросы, необходимые для адекватной оценки. Не делаются попытки изменить сложность вопроса или исключить легкие вопросы в целях достижения большего разнообразия в оценках
7	Стандарты выполнения	Уровень выполнения теста определяется относительно позиции в группе (пятое место в группе из двадцати)	Уровень выполнения теста определяется исходя из абсолютных стандартов (владение материалом демонстрируется определением 90 процентов технических терминов)

§ 2. Классификация тостов по различным основаниям

К настоящему времени сложилась практика организации различных видов тестирования, требующих соответственно разных тестов. Таким образом. кроме приведенных подходов, тесты можно классифицировать по целому ряду оснований.

1. Прежде всего по процедуре создания могут быть выделены *стандартизированные* и *нестандартизированные* тесты.

Стандартизируются процедура и условия проведения тестирования, способы обработки и интерпретации результатов, которые должны привести к созданию равных условий для испытуемых и минимизировать случайные ошибки и погрешности как на этапе проведения, так и на этапе обработки результатов и интерпретации данных

В образовании можно выделить тд задач, которые могут быть решены нестандартизированными тестами. Однако для целей мониторинга необходимо использовать только стандартизированный тестовый инструмент [3-5].

2. По степени однородности задач выделяют *гомогенные и гетерогенные* тесты. Данный тип тестов может быть представлен в виде континуума, на одном конце которого расположены тесты, продольно однородные по типу заданий, целевой направленности, требуемому виду деятельности обследуемого или по структуре. Такие тесты будут носить название гомогенных и будут иметь одну шкалу, позволяющую оценить одно свойство или качество личности. Соответственно, на другом конце континуума находятся разнородные тесты. Это гетерогенные тесты, имеющие несколько шкал, которые позволяют оценить разнообразные характеристики личности и включают задания, отличающиеся и по характеру, и по содержанию [3-5].

3. По средствам предъявления выделяют *бланковые* тесты («бумага и карандаш»).

Эти тесты в свою очередь можно разделить на два вида:

1) с использованием *тестовых тетрадей,* в которых находятся тестовые задания и в которых испытуемый фиксирует результаты;

2) с использованием *бланков,* в которых испытуемые отмечают или вписывают правильные ответы (фиксируют ответы). Бланки предъявляются отдельно от заданий:

предметные, в которых необходимо манипулировать материальными объектами, результативность выполнения этих тестов зависит от скорости и

правильности выполнения заданий;

аппаратурные - тесты с использованием устройств для изучения особенностей внимания, восприятия, памяти и мышления;

практические, появившиеся относительно недавно. Эти тесты сходны с известными у нас лабораторными работами (по химии, физике, биологии и пр.). однако снабженные соответствующими инструкциями и имеющие тестовое оснащение;

компьютерные тесты.

Для нужд образования подходит любой из этих способов, при этом нужно помнить об одном: предъявляя один и тот же тест в разных формах, мы получим разные результаты. Нельзя сравнивать результаты тестирования, полученные на основе разных способов их предъявления (3-5].

4. По направленности развития и формирования человеческих качеств:

- *тесты интеллекта,* выявляющие особенности последнего;
- *тесты общих умственных способностей, умственного развития,*
- *тесты специальных способностей* в различных областях деятельности;
- *тесты обученности, успеваемости, академических достижений*;
- *тесты для определения отдельных качеств* (черт) *личности, личностные тесты* (иногда называемые тестами темперамента), с помощью которых изучаются особенности личности испытуемого (память, мышление, характер, эмоции и др.);
- *тесты для определения уровня воспитанности* (сформированности общечеловеческих, социально-нравственных, общеинтеллектуальных, общекультурных и других качеств);
- *тесты достижений.*

Правильно составленные *тесты учебных достижений (обученности)* должны удовлетворять определенным требованиям. Желательно сделать их:

- краткосрочными, чтобы не требовались большие затраты времени;
- однозначными, не допускающими произвольного толкования тестового задания;
- правильными, исключающими возможность формулирования многозначных ответов;
- краткими, требующими сжатых ответов;
- информационными, т.е. такими, которые обеспечивают возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или даже интервальной шкалами измерений; удобными, т.е. пригодными для быстрой математической обработки результатов;
- стандартными, пригодными для широкого практического использования - измерения уровня обученности возможно более широких групп учеников, овладевающих одинаковым объемом знаний на одном и том же уровне обучения.

Применение тестов будет наиболее эффективным и обеспечит надежные выводы лишь при условии правильного сочетания всех выделенных групп тестов. Поэтому тестовые испытания всегда имеют комплексный характер: выводы одних дополняются и корректируются другими.

При подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться следующих основных правил.

1. Нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тести-

рования не может быть обоснована учащимися.

2. Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными.

3. Правильные ответы среди всех предлагаемых должны размещаться в случайном порядке.

4. Вопросы не должны повторять формулировок учебника.

5. Ответы на одни вопросы не должны быть подсказками для ответов на Другие.

7. Вопросы не должны содержать «ловушек» [3-5].

5. По характеру действий.

Вербальные (связанные с необходимостью произведения умственных действий - словесно-логические тесты, вопросники на проверку знаний, установление закономерностей и пр.). Данные тесты требуют сформированности навыков и наличия определенных знаний. Поэтому именно те дети, которые хорошо успевают в школе, как правило, набирают большее количество баллов при прохождении этих тестов.

Невербальные (практические), связанные с практическим манипулированием предметами - карточками, блоками, деталями. Невербальные тесты, по мнению многих английских педагогов, меньше зависят от школьной успеваемости, домашних условий воспитания, социального положения. При выполнении этих тестов учащийся должен анализировать, сравнивать, делать выводы на основе наборов картинок, диаграмм, предметов, фигур и т.д. С заданиями невербальных тестов нередко лучше справляются учащиеся с высоким уровнем интеллекта из семей с низким социальным статусом, отличающиеся плохим поведением, частыми нарушениями дисциплины и т.д. (3-5).

6. По ведущей ориентации.

Тосты скорости, содержащие простые задачи, время решения которых ограничено настолько, что ни один испытуемый не успевает решить все задачи в заданное время.

Тесты мощности или результативности, включающие трудные задачи. время решения которых либо вовсе не ограничено, либо мягко лимитировано. Оценке подлежит успешность и способ решения задачи. Примером такого рода тестовых заданий могут быть задания для письменных итоговых экзаменов за курс школы.

Смешанные тесты, которые объединяют в себе черты двух вышеперечисленных. В таких тестах представлены задачи различного уровня сложности. от самых простых до очень сложных. Время испытания в данном случае ограничено, но достаточное для решения предлагаемых задач большинством обследуемых. Оценкой в данном случае служат как скорость выполнения заданий (количество выполненных заданий), так и правильность решения.

Эти тесты наиболее часто применяются на практике, и именно к ним относится большинство тестов учебных достижений, которые можно использовать для нужд мониторинга [3-5].

7. По характеру объективности.

Объективные тесты - тесты, объективность оценки результатов которых обусловливается тем обстоятельством, что в процессе обработки результатов тестирования не предусматривается использование их субъективных толкований тестирующим, к этой группе тестов относятся тесты школьных достижений.

Проективные тесты - совокупность методик, разработанных в рамках проективного подхода в психологии и характеризующихся неопределенностью. неоднозначностью используемых в ходе тестирования стимулов. Соответственно, такой подход допускает большое разнообразие ответов и их интерпретацию (3-5).

8. По степени ориентированности.

Широко ориентированные, позволяющие оценить эффективность процесса обучения по степени реализации одной из его основных целей, то есть степени освоения учащимися системы знаний, умений и навыков в ходе учебного процесса.

Узко ориентированные, направленные на выявление достижений учащихся в процессе освоения отдельных предметов, отдельных тем и т.д. [3-5].

9. По целям использования выделяются следующие группы тестов:

- знаний или поведения студента в начале обучения (*определяющий тест):*
- прогресса, достигнутого в процессе обучения *(формирующий тост):*
- трудностей обучения и их источников во время процесса обучения *(диагностический тест):*
- основных достижений в конце обучения *(суммирующий тест).*

Предварительный определяющий тест предназначен для оценки начальных способностей, обычно является несложным и охватывает очень небольшой диапазон знаний. Он может затрагивать минимум базовых знаний по теме обучения или другой ограниченный набор требуемых знаний.

Формирующий тест, используемый для контроля за прогрессом обучения, затрагивает ограниченный сегмент обучения, например, раздел или главу, и с его помощью делается попытка оценить все важные результаты данного сегмента. Акцент делается на оценке степени владения материалом изучаемых задач и обеспечения обратной связи со студентом по корректировке отдельных ошибок.

Диагностический тест содержит относительно большое число вопросов, имеющих отношение к конкретной тестируемой области. В связи с тем что целью теста является определение трудностей обучения, внимание фокусируется на ответах учащихся на конкретный вопрос или группу вопросов, и общий балл имеет второстепенное значение. Этот тест обычно больше фокусируется на распространенных ошибках, которые делают учащиеся, чем на попытке широкого отбора ожидаемых результатов обучения.

Суммирующий тест разрабатывается для оценки широкого диапазона результатов обучения, ожидаемого в конце учебного процесса. Сложность и представительность выборки являются важными аспектами данного теста в связи с тем. что результаты используются для простановки баллов и определения степени достижения задач курса обучения. Для того чтобы адекватно отобрать все ожидаемые результаты обучения, суммирующий тест обычно содержит допросы, которые представляют более высокий уровень сложности, чем другие виды тестов |3-5].

10. По широте использования.

Для использования учителем.

Для использования группой учителей или администрацией образовательно по учреждения.

Для целей отбора и формирования групп.

Для аттестации учащихся (3-5).

§ 3. Классификация тестовых заданий (заданий в тестовой форме}

Наиболее удачной, на наш взгляд, является классификация тестовых заданий, представленная в работах А.Н. Майорова и В.С. Аванесова (рис. 2.1., 2.2.). В общем виде можно выделить несколько групп тестовых заданий. Первую группу образуют задания, в которых правильный ответ надо дописать, обычно это одно Слово или один знак. Заданиям этой формы предшествует стандартная инструкция: «Дополнить…» Майоров в данной группе выделяет две подгруппы или два типа тестовых заданий - дополнения и свободного изложения. В заданиях дополнения испытуемые должны самостоятельно давать ответы на вопросы, однако их возможности ограничены. Задания свободного изложения, или свободного конструирования, также предполагают свободные ответы испытуемых по сути задания. Но на *ответы* не накладываются ограничения. Однако формулировки заданий должны обеспечивать наличие только одного правильного ответа. Автор считает, что задания дополнения и задания свободного изложения имеют существенные различия как по процедуре их создания, таки по схеме анализа и особенностям использования Б. С. Аванесов задания открытой формы не классифицирует.

Следующую группу образуют задания, в которых испытуемому предла-

Рис. 2.1. ***Классификация тестовых заданий (А.Н. Майоров)***

Рис. 2.2. ***Классификация тестовых заданий (В.С. Аванесов)***

Последние три группы тестовых заданий (с выбором правильного ответа, соответствия и последовательности) А.Н. Майоров объединяет в одну - задания закрытой формы. Такое объединение оправдано с той точки зрения, что в данных тестовых заданиях правильный ответ так или иначе представлен. Испытуемому необходимо лишь выбрать его со своей позиции в отличие от заданий открытой формы, где правильный ответ необходимо вписать самому. Однако принципиальных отличий классификации, представленной А.Н. Майоровым, от классификации, представленной В.С. Аванесовым, нот. Как и нет принципиальных отличий в классификации, представленной Е.А. Михайлычевым. а также разработанной Голландским институтом CITO. Сведение всех известных вариантов классификации к 4-6 типам дает нам широкие возможности для стандартизации заданий. С другой стороны, многообразие представленных форм тестовых заданий свидетельствует о

широких возможностях тестирования (1. 2, 4, 5).

Кроме того, В.С. Аванесов выделяет четыре вида систем заданий в тестовой форме.

Цепные - это такие задания, в которых правильный ответ на одно задание зависит по содержанию от правильного ответа на предыдущее задание. Цепные задания могут быть любой формы. Они могут объединяться в одно задание.

Второй вид систем заданий о тестовой форме - *тематические задания* - представляют собой совокупность заданий любой формы, созданных для контроля знаний по одной изученной теме.

Другой тип системы заданий в тестовой форме - *текстовые задания* - открыто представляют собой совокупность заданий, созданных для контроля знаний целостно осмысленного учебного текста (или фрагмента такого текста).

Ситуационные задания разрабатываются для проверки знаний и умений испытуемых действовать в практических ситуациях, включая экстремальные.

Четвертый вид системы заданий в тестовой форме носит название *клинических* ситуаций (для проверки готовности обучающегося к выполнению практической деятельности).

Контрольные вопросы.

1. Дайте определение критериально-ориентированным и нормативно-ориентированным тестам.
2. Назовите основные недостатки и преимущества критериально-ориентированных и нормативно-ориентированных тестов.
3. Раскройте основные виды тестов по процедуре создания, средствам однородности задач; направленности, характеру действий, ведущей ориентации, целям использования; объективные и проективные тесты; широко ориентированные и узко ориентированные.
4. Охарактеризуйте виды и типы тестовых заданий по А.Н. Майорову.
5. Охарактеризуйте формы тестовых заданий по В.С. Аванесову.

Глава 4
ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ТЕСТОВ

• Эмпирические требования к качеству тестовых заданий • Выборка стандартизированного педагогического теста • Надежность теста и проблема угадывания правильного ответа • Валидность тестовых результатов • Роль и значение невербальных материалов в тестировании

§ 1. Эмпирические требования к качеству тестовых заданий

Тестовые задания (равно как и задания в тестовой форме) отвечают требованиям наличия цели, краткости, технологичности, логической формы высказывания, наличия определенного места для ответов, одинаковости правил оценки ответов, правильности расположения элементов задания, одинаковости инструкции для всех испытуемых, адекватности инструкции форме и содержанию задания (1).

С помощью цели можно определить миссию, характеристики задания. Краткость обеспечивается тщательным подбором слов, символов; хорошо, когда задание содержит не более одного придаточного предложения. Под техноло-

гичностью понимается компоновка заданий, которая позволяет весь процесс тестирования или его большую часть вести быстро. точно. экономично и объективно. Логическая форма позволяет превратить утверждение ответа учащегося в форму истинного или ложного утверждения. Наличие определенного моста для ответов является внешним признаком задания в тестовой форме.

Правильность расположения элементов задания является требованием, помогающим испытуемым не тратить время на определение места для ответов и быстрее зафиксировать свое решение. Одинаковость правил оценки ответов также одно из важных средств организации процесса педагогических измерений. Адекватность инструкции форме и содержанию задания означает взаимное соответствие перечисленных компонентов, что необходимо для выполнения заданием своей функции.

Тестовое задание оценивается по конкретности и абстрактности, глубине обобщенности, полноте знаний. Задание должно быть легко понимаемым, однозначным, по возможности кратким. Без эмпирической проверки задания не могут называться тестовыми. Традиционные вопросы, требующие многословных ответов, но рекомендуется включать в тест.

Чем глубже и полнее отражается в тестовых заданиях содержание учебной дисциплины, тем увереннее можно судить о содержательной валидности (см. *§ 4).* Создать тест, включающий все вопросы дисциплины, трудно и далеко не всегда рационально. В тестовые задания включаются те основные. значимые положения, которые обучаемый должен знать в результате изучения дисциплины.

Содержание тестовых заданий должно соответствовать материалам прочитанных лекций, рекомендуемых учебников, доступных учащимся инструктивно-методических материалов. Это особенно важно для новых методик расчетов, неоднозначно трактуемых понятий, терминов.

При разработке теста необходимо учитывать принципы отбора содержания учебного материала для тестовых заданий (2]: значимость (наиболее важные, ключевые элементы знания); научная достоверность (спорные точки зрения включать в тест не рекомендуется); соответствие уровню современного состояния науки (включение в тест не только достоверного, но и современного научного материала); репрезентативность (полнота содержания, достаточность для контроля); вариативность содержания (изменение теста по мере изменения содержания учебной дисциплины, количества часов, отводимых на ее изучение, разное соотношение простых и трудных заданий для слабых и сильных учебных групп, студентов); возрастающая трудность (от легких заданий, которые верно выполняют большинство обучаемых, до самых трудных). Важно также соотношение теоретических и практических заданий.

При расположении тестового задания важно шрифтовое и цветовое выделение вопроса и ответов. В.С. Аванесов в этой связи рекомендует набирать вопросы прописными буквами, а ответы - строчными (1, 2]. Однако возможны и другие варианты. Общим правилом является то, что шрифтовое и цветовое выделение текста не должно отвлекать внимание от содержания задания. Кроме того, размер шрифта теста, шрифтовое и полиграфическое оформление должны соответствовать возрасту детей, для которых проводится тестирование.

Также важно:

- пространственно отделять ответы посредством отступа, располагать

ответы в один или два столбца (более не рекомендуется);

- располагать задание на одной странице;
- обеспечивать достаточное место для ответов в случае задания открытой формы;
- в случае использования невербального материала *(см. § 5)* обеспечить высокое его качество;
- в том случае, если тестирование предполагает несколько частей теста (субтестов), то каждую следующую часть следует начинать с новой нечетной страницы, поместив на четной стороне предупреждение о необходимости перевернуть страницу после сигнала ведущего [4].

В. С. Аванесов настаивает на утвердительном варианте формулирования задания в тестовой форме. Главный довод такого мнения - в утвердительном тестовом задании информация более краткая, выделяется главное, нет повторения одних и тех же слов, меньше приходится читать неверных сведений (1,2).

Тем не менее нельзя не согласиться с А.Н. Майоровым, который утверждает, что хорошо сформулированное задание в вопросительной форме ничем не уступает хорошо сформулированному заданию в форме утверждения. Автор помимо прочего приводит и инструкцию по составлению тестовых заданий Голландского института CITO, в которой прямо указывается на необходимость использования прямых вопросов, представляющих собой полное предложение с вопросительным знаком в конце [5].

А.Н. Майоров в своих трудах приводит целый ряд требований к составлению тестовых заданий (равно как и заданий в тестовой форме). Среди них следующие требования.

1. *Начинайте формулировать вопрос с правильного ответа.* Одной из наиболее распространенных ошибок является наличие более одного правильного ответа, или, наоборот, отсутствие правильного ответа как такового. Начиная формулирование вариантов вопросов с подбора верного ответа, разработчик сумеет обойти указанные выше ошибки.
2. *Содержание задания должно отвечать программным требованиям и отражать содержание обучения.* Встречаются случаи, когда в тестирование пытаются включить задания, правильного ответа на которые просто не существует. Как правило, это вопросы, которые выясняют оценки, мотивацию, мнения и т.д. Использование таких вопросов в тестах, выявляющих уровень обученности учащихся, некорректно.
3. *Вопрос должен содержать одну законченную мысль.* Тестовое задание должно проверять один элемент знания. В противном случае становится неясным, с каким элементом знаний ученик не справляется, в чем заключена причина невыполнения задания.
4. *При составлении вопросов следует особенно внимательно использовать слова «иногда», «часто», «всегда», «все», «никогда».* Данные слова часто имеют субъективное понимание, что может приводить к ошибочным ответам. С другой стороны, использование данных слов является скрытой подсказкой для тестируемых.
5. *Вопрос должен быть четко сформулирован, исключаются по возможности, слова «большой», «небольшой», «малый», «много», «мало», «меньше», «больше» и т.д.*
6. *Избегайте вводных фраз или предложений, имеющих мало связи с*

основной мыслью, не следует прибегать к пространным утверждениям, так как они приводят к правильному ответу, даже если учащийся его не знает.

7. Правильные ответы должны быть разумны, умело подобраны, не должно быть явных неточностей, подсказок.

8. Не следует задавать вопросы с подвохом - скорее всего в заблуждение будут введены наиболее способные или осведомленные учащиеся, которые знают достаточно для того, чтобы попасться в ловушку, а также это противоречит цели - определению уровня знаний и понимания.

9. Все варианты ответов должны быть грамматически согласованы с основной частью задания - в любом случае следует использовать короткие, простые предложения без зависимых или независимых оборотов.

10. Как можно реже использовать отрицание в основной части; с одной стороны, это приводит к противоречиям при чтении задания, с другой - отрицательные знания не так видны, как позитивные. В том случае,

если отрицания нельзя избежать или по логике задания они могут усложнить поиск правильного ответа, необходимо выделять эти отрицания, используя курсив, жирный шрифт или подчеркивание. Отрицание часто вводится тогда, когда утвердительный вопрос вызывает слишком много правильных ответов.

11. Правильные и неправильные ответы должны быть однозначны по содержанию, структуре и общему количеству слов] применяйте правдоподобные ошибочные варианты, взятые из опыта. Не рекомендуется приводить явно неверные ответы, которые обучаемый сразу распознает. Неправильные. но правдоподобные задания носят название дистракторов (от англ. to distract - отвлекать).

12. Если ставится вопрос количественного характера (а также если 8 нем есть степени сравнения, элементы ранжирования), то ответы к нему должны располагаться упорядоченно: от меньшего к большему или наоборот.

13. Лучше использовать длинный вопрос и короткий ответ. В противоположной ситуации на прочтение ответов уходит больше времени, больше сил тратится на анализ высказываний.

Для заданий дополнения А Н. Майоров приводит следующие требования.

1. Лучше всего использовать один пропуск. В редких случаях - 2. Использование большого количества пропусков затрудняет не поиск правильного ответа, а восприятие задания.
2. Дополнять нужно наиболее важное, то. знание чего нужно проверить.
3. Дополнения лучше ставить в конце предложения (5].

М.К. Ивлиев в учебном пособии, посвященном созданию компьютерных тестов, обосновывает следующие требования к составлению заданий для автоматизированного контроля. Такие задания составляются с учетом ограничений экрана дисплея (кадра) и используемой системы компьютерного тестирования. Типичный размер кадра - 20 строк по 60-70 знаков (половина страницы печатного текста) и более. Если варианты ответов короткие (типа «Да». «Нет»), а вопрос длинный, то его размещают на двух, трех и более строках. Короткие варианты ответов располагают по центру. Варианты ответов на экране отделяют друг от друга одной или двумя пустыми строками (лучше воспринимается задание). Если в тестовом задании, например, пять вариантов ответов по 2-3 строки текста в каждом, то они отделяются друг от друга одной пустой строкой. Обилие текстовой информации на экране дисплея создает перенасыщенность, рассеивающую внимание обучаемого (4].

Здесь логично упомянуть, что в разработке педагогических тестов можно выделить три этапа: планирование, написание заданий, анализ заданий. Составитель теста, начинающий с написания задания, скорее всего создаст узконаправленный тест. Без предварительного плана некоторые темы изучаемого предмета могут занять слишком много места, в то время как другие останутся незатронутыми. Обычно по одним темам объективные задания подготовить легче, а по другим - труднее. Так, легче подготовить задания, которые требуют запоминания простых фактов, и труднее -

задания на критическую оценку, обобщение различных фактов или на применение изученных принципов к новым ситуациям. Проводившиеся исследования показали, что фактический материал по большей части забывается. а усвоенные основные принципы и их применение в новой ситуации или вообще не забываются, или после завершения обучения обобщаются. Строящийся без плана тест может оказаться перегруженным случайным материалом. Основные критические замечания в адрес плохо построенных объективных тестов связаны с их перегруженностью несущественными деталями и акцентом на механическую память. Во избежание несбалансированности и диспропорции охватываемых тестом тем составлению заданий должна предшествовать его *спецификация. Спецификация* - это определение основных характеристик теста. Спецификация включает в себя (В.С.Аванесов):

- название теста;
- общую цель разработки;
- перечисление задач, решаемых с помощью теста;
- общее описание содержания теста (составные части теста и разделы дисциплины, охватываемые им);
- план теста;
- характеристику содержания каждого задания - что оно измеряет;
- среднее время выполнения задания и ориентировочную меру выполнимости (% ожидаемых правильных ответов) в выборочной совокупности испытуемых;
- характеристику ответов к каждому заданию (меру привлекательности каждого задания в заданиях с выбором);
- количество форм, заданий и инструкций (примеры заданий и инструкции к ним);
- оценки за выполнение заданий;
- краткие рекомендации по апробации теста; объем и основные характеристики выборки испытуемых;
- ‘ определяемые характеристики качества заданий; методы исследования;
- ожидаемую интерпретацию тестовых результатов (критериально ориентированную. нормативно-ориентированную или содержательную интерпретацию) [1, 2].

§ 2. Выборка стандартизированного педагогического теста

Разработка тестов как измерительных инструментов связана с требованиями к расчету показателей качества тестов и требования к их оснащению. Такими показателями качества являются прежде всего выборка, надежность и валидность тестового инструментария.

Для успешного расчета необходимой выборки стандартизации дидактического теста используется ряд понятий, достаточно тесно взаимосвязанных.

Генеральная совокупность - множество элементов, объединенных общей характеристикой, указывающих на их принадлежность к единой системе и изучаемых в рамках какого-либо обследования и- определенных территориально-временных границах.

Генеральная совокупность применительно к педагогической сфере представляет собой именно ту совокупность (школ, учащихся, районов, городов и

т.д.). на которую исследователь (диагност) хочет распространить выводы проведенного им педагогического исследования (тестирования).

Выборочная совокупность - часть генеральной совокупности, объекты которой являются основными объектами обследования. Она отбирается с помощью специальных методик и правил таким образом, чтобы ее характеристики отражали основные свойства генеральной совокупности.

В педагогической и психологической диагностике анализ основных характеристик выборочной совокупности, отбор методов ее комплектования имеют большое значение в процессе стандартизации и валидизации тестовых методик при разработке тестовых программ.

Основа выборки - система взаимосвязанных элементов генеральной совокупности, удовлетворяющих требованиям полноты, точности, адекватности. Выборка должна удовлетворять следующим требованиям:

а) полноты - в составе генеральной совокупности должны находиться все ее элементы, иначе выборка будет смещена;

б) точности - информация по каждой единице наблюдения должна быть реальной. Если, например, основой выборки служат списки учащихся, то они должны быть уточнены, чтобы в них не попали выбывшие учащиеся;

в) отсутствия дублирования - каждая единица наблюдения не должна повторяться, т.е. попадать в список дважды;

г) адекватности - основа выборки должна соответствовать целям и задачам обследования. По существу проблема адекватности основы выборки - это проблема правильного определения (конструирования) генеральной совокупности;

д) удобства работы - единицы наблюдения, входящие в генеральную совокупность, необходимо пронумеровать, а фамилии и инициалы четко вписать в общий список.

Объем выборки зависит от числа признаков, относительно которых она производится, и должен быть велик настолько, чтобы в каждую выделенную группировку попало достаточное количество элементов (3-5).

§ 3. Надежность теста и проблема угадывания правильного ответа

Достаточно надежный тест позволяет получить устойчивую оценку способностей испытуемых той группы, к которой он применяется.

Надежность теста как средства измерений определяется отсутствием ошибок измерения тестовых баллов и тем, в какой мере результаты измерений воспроизводятся при многократном использовании теста по отношению к данной группе испытуемых. Ошибки измерения возникают в связи с усталостью испытуемого, нервным напряжением, содержанием включенных в тест заданий, ошибочными ответами, неправильной интерпретацией инструкций и попытками угадать ответ. Эти ошибки снижают индивидуальные результаты испытуемого и надежность теста.

А. Анастази выделяет случайные ошибки, вызванные невнимательностью или незнанием учащегося, и истинные ошибки, то есть ошибки, допущенные в конструкции теста. С этой точки зрения надежность показывает, в какой степени индивидуальные различия вызваны истинными, а какие случайными ошибками.

Чтобы оценить вклад различных источников в ошибку измерения, необ-

ходимо использовать разные способы оценки надежности. Прежде всего это *ретестовая надежность.* Для этого тест используют второй раз, и коэффициент надежности в этом случае равен корреляции между результатами, полученными на одних и тех же испытуемых в каждом из случаев проведения теста. Конечно же, какой-то процент колебаний результатов теста может быть вызван не только результатами теста, но и некоторыми отвлекающими моментами: самочувствием, эмоциональным состоянием и т.д. Тем не менее чем выше ретестовая надежность, тем менее чувствительны результаты к обычным изменениям состояния испытуемого и обстановке тестирования.

Ретестовая надежность зависит от интервала времени, в котором она происходит. С увеличением времени данный вид надежности уменьшается. С другой стороны, если промежуток времени невелик, то испытуемые припоминают свои прежние ответы. В этом случае обследуемые указывают примерно одинаковые правильные и неправильные ответы и коэффициент корреляции окажется обманчиво высоким.

Другой способ определения надежности - метод расщепления. В этом случае каждый испытуемый получает два результата при разбивке теста на две сопоставимые части. При такой методике надежность является мерой согласованности выборок содержания. Временная стабильность показателей в ней не представлена, так как применяется только один сеанс тестирования. Благодаря этому метод расщепления иногда называют коэффициентом внутренней согласованности.

Еще одним способом определения надежности является надежность взаимозаменяющих форм. При этом те же самые испытуемые первый раз тестируются с помощью одной формы теста, второй раз - с помощью другой, сравнимой формы. Корреляция между показателями, полученными по этим двум формам, и служит коэффициентом надежности теста. При этом измеряется как временная стабильность теста, так и согласованность ответов по двум выборкам заданий [3, 5].

Кроме указанных видов надежности можно выделить также метод Кью- дера - Ричардсона и другие статистические методы, описанные в специальной литературе.

А.Н. Майоров определяет целый ряд факторов, оказывающих влияние на надежность тестового инструментария.

1. *Величина теста.* Чем длиннее тест, тем он надежнее. Выше отмечалось, что общая оценка теста состоит из истинной составляющей и ошибочной. Истинная составляющая, несомненно, больше ошибочной, и чем больше заданий в тесте, тем скорее сумма истинной составляющей будет возрастать, а ошибочной, соответственно, уменьшаться.

2. *Непонятность и двусмысленность заданий.* Непонятные и двусмысленные задания приводят к тому, что ответы на них даются случайным образом. То есть в двух тестированиях будут получены разные результаты, таким образом, корреляция между результатами тестирований снизится и, следовательно, надежность будет низкой.

3. *Источники, связанные с испытуемыми:* невнимательность, состояние здоровья и т.д. Все эти факторы снижают надежность тестирования. Однако в том случае, когда выборка для апробации теста достаточно велика, а инструкция для проведения четко определяет условия проведения, то многого из перечисленного удается избежать.

4. *Субъективное оценивание.* Результаты выполнения заданий должны оцениваться одинаково разными проверяющими. Другими словами, правильный ответ в тесте должен быть однозначным. В том случае, если это требование будет нарушено, то будут допускаться различия между оценками разных проверяющих и между оценками одного проверяющего в разных случаях. Как следствие различных оценок корреляция между результатами выполнения тестирования будет уменьшена и надежность теста будет невысокой.

5. *Ошибки в подсчетах.* В том случае, если задания имеют однозначную схему оценивания, причиной неудовлетворительной надежности могут стать случайные ошибки при подсчете баллов, их суммировании.

6. *Инструкции для учащихся.* В том случае, если задания имеют неясные, двусмысленные инструкции, то результаты двух тестирований будут существенно различаться, а надежность окажется невысокой.

7. *Инструкции к тесту* могут быть причиной низкой надежности. Инструкции должны обеспечивать одинаковость процедуры проведения тестирования. быть понятными и недвусмысленными. Если условия проведения тестирования в одном случае отличаются от другого, то и корреляция результатов тестирования в этих случаях будет невысокой [5].

8. *Случайное угадывание* правильных ответов также является причиной снижения надежности теста.

Остановимся на данной проблеме подробнее.

Один из доводов критиков тестирования заключается в том. что для большинства заданий существует вероятность случайного угадывания правильных ответов. В общем случае это проблема только заданий закрытого типа, и чем меньше возможных альтернатив предлагается испытуемому в рамках одного задания, тем больше вероятность угадывания. Однако для заданий альтернативных ответов, используемых одиночно, вероятность угадывания максимальна и составляет 50%. Исследователи (4, 5] настоятельно не рекомендуют использовать такие задания для тестов школьных достижений. Серия из пяти заданий альтернативных ответов дает вероятность угадывания 0,0313, а из десяти заданий - всего лишь 0,00098.

Проблема угадывания зависит и от времени, выделяемого на тестирование. и в меньшей степени, от мотивации. Чем выше мотивация, тем больше вероятность того, что испытуемый попытается дать ответ случайно на те вопросы, на которые он не успевает ответить, то есть попытается угадать. В свою очередь, количество вопросов, по которым возможно будет угадывание, зависит от времени, выделяемого на тестирование. Чем оно короче, тем больше будет вопросов, на которые распространится случайное угадывание. Таким образом, для времени, выделяемого на тестирование, должен быть найден баланс: недостаток его ведет к угадыванию, избыток - к подсказкам и ослаблению дисциплины [4. 5].

§ 4. Валидность тестовых результатов

Одной надежности для обоснования качества теста недостаточно. Еще одной важнейшей характеристикой теста является его валидность. Валидность - понятие, которое указывает, что и насколько хорошо тест измеряет. Цель процедуры установления валидности - выявить, как выполнение теста соотносится с другими независимо наблюдаемыми фактами исследуемых характеристик поведения или качеств личности. Конкретных методик

определения валидности много. Отечественные и зарубежные исследователи различают три основных вида валидности: валидность по содержанию. конструктивная и критериальная валидность.

Критериальная валидность теста - характеристика теста, которая говорит о том, в какой мере данный тест можно использовать для оценки успеваемости учащегося. Если речь идет о тестах достижений, то критериальная валидность определяется тем, в какой мере результаты данного теста могут быть использованы для выводов об успеваемости испытуемого. Существует несколько видов эмпирических данных, на основании которых можно подтвердить критериальную валидность теста:

- оценки учащегося, его место в списке класса, ранжированность по успеваемости;
- результаты других тестов;
- отзывы педагогов.

Существуют также другие, более сложные способы выражения данного вида корреляции.

Конструктивная валидность теста - гарантия, что тест измеряет то качество, которое имеет реальное психологическое содержание. Интеллект, самоуважение и креативность - примеры таких психологических конструктов. Свидетельства в пользу конструктивной валидности теста могут принимать самые различные формы. Один из подходов состоит в том, чтобы показать, что результаты выполнения заданий, составляющих один тест, взаимозависимы, и, следовательно, в ходе тестирования измеряется одно и то же качество. Для проверки существования связи между заданиями часто используют методы анализа корреляций и факторного анализа. Другой подход состоит в том, чтобы показать, что тест ведет себя так, как должно было бы вести себя измеряемое качество. Например, можно предполагать, что результаты теста на креативность будут сильнее коррелировать с результатами теста на художественную одаренность, чем с результатами теста на академическую успеваемость.

Содержательная валидность теста-степень, а которой задания теста отражают содержание определенной предметной области. О содержательной валидности теста обычно судят по плану теста и методам, которые используются при его разработке. Для определения данного вида валидности уместно задаться следующими вопросами. Была ли разумна процедура отбора, призванная обеспечить включение в тест нужного материала? Обеспечивает ли эта процедура возможность судить по выполнению отобранных заданий об уровне знаний испытуемого в данной области и овладении им специфическими для данной области навыками? [3. 5, 7]

§ 5. Роль и значение невербальных материалов в тестировании

Существует множество способов представления заданий в невербальной форме или же в вербально-невербальной. Причем в таких формах могут быть представлены не только сами задания, но и варианты ответов. Вопрос или задание могут быть сформулированы в виде фразы, текста, рисунка, схемы, цифры, символа, графика и т.д.

Преимущества применения такого материла очевидны: задания становятся более разнообразными, значительно менее утомительными и даже интересными для испытуемых, особенно младшего возраста. Существует и более существенная цель использования невербальных материалов в тестировании.

Она заключается в том, что для целого ряда предметов использование невербальных материалов чрезвычайно эффективно. Это связано с тем, что часть содержания образования представляет собой невербальные материалы. Для истории и географии это карты, для биологии - таблицы и схемы, для физики - графики и таблицы. Использование этих материалов в соответствующих тестах должно быть обязательным. В том случае, если эти материалы не используются, есть значительная опасность деформации содержания образования. Представим себе, что в качестве итоговой аттестации учащихся по географии не используются карты. Это приведет к тому, что педагоги начнут сокращать объем материала по изучению карт и время, выделяемое на выработку умения учеников работать с картой. Необходимо отметить, что наличие такой обратной связи в ряде стран явля

ется ограничением на использование тестов в практике образовательной деятельности, так как составители тестов могут оказывать существенное влияние на содержание образования.

Анализ тестов, которые создаются и используются в нашей стране, говорит о том, что использование невербальных материалов чрезвычайно ограничено. Причина такого положения достаточно ясна. Использование в тестах невербальных материалов значительно удорожает процедуру создания тестов, поскольку требует привлечения к работе ряда дополнительных специалистов {художника, компьютерного графика и т.д.).

Создателям тестов необходимо однозначно усвоить, что если не будут использоваться такие материалы, то это приведет в конечном итоге к негативному отношению к качеству тестов и к тестированию как способу аттестации учащихся.

Однако достаточно часто в тестах школьных достижений используют поясняющие рисунки, таблицы и т.д., значение которых тем не менее достаточно велико. Во-первых, применение этих материалов делает тестирование менее утомительным, более разнообразным, снижает количество случайных ошибок. Во-вторых, рисунки служат дополнительным мотивом при выполнении тестирования, вызывая интерес к заданию, особенно для детей младшего школьного возраста [5].

Контрольные вопросы.

1. Перечислите показатели надежности тестов как измерительного инструмента.
2. Дайте определение выборки, назовите признаки выборки.
3. Раскройте основные понятия выборки: генеральная совокупность, выборочная совокупность, генеральное распределение.
4. Назовите требования, предъявляемые к выборке (полнота, точность, адекватность и др.).
5. Охарактеризуйте способы построения выборки (квотная, систематическая, вероятностная, серийная).
6. Дайте определение понятию надежности теста.
7. Охарактеризуйте ошибки измерения теста (промахи, случайные ошибки, систематические ошибки).
8. Раскройте способы определения надежности теста (ретестовая надежность, метод расщепления, взаимозаменяющие формы).
9. Назовите факторы, влияющие на надежность тестового инструментария (величина теста, недвусмысленность заданий и т.д.).
10. Раскройте смысл проблемы угадывания правильного ответа.
11. Дайте определение валидности теста.
12. Охарактеризуйте основные виды валидности (содержательная, конструктивная. критериальная).
13. Раскройте основные виды валидности с точки зрения количественного оценивания.
14. Охарактеризуйте значение невербальных материалов в тестировании.

Глава 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕСТИРОВАНИЯ

• Тесты достижений и тесты способностей • Психолого-педагогическая поддержка обучающихся в условиях тестирования их образовательных достижений • Индивидуальные особенности учащихся и тестовый контроль

§ 1. Тесты достижений и тесты способностей

Для понимания различий между педагогическими и психологическими тестами необходимо ввести понятие тестов достижений и тестов способностей. Среди всех типов стандартизованных тестов тесты достижений численно превосходят все остальные. Они создавались для измерения эффективности программ и процесса обучения. Именно этот тип тестов в общем смысле ассоциируется с названием «педагогический тест». Тесты достижений принято противопоставлять психологическим тестам способностей, состоящим из тестов общего интеллекта, комплексных батарей способностей и тестов специальных способностей. А. Анастези считает, что «с определенной точки зрения, различия между тестами достижений и способностей есть различия в степени единообразия соответствующего предшествующего опыта. А это значит, что тосты достижений измеряют влияние относительно стандартизованного курса обучения. такого как курс биологии, физики или программирования. В отличие от тестов достижений выполнение тестов способностей отражает совокупное влияние разнообразного опыта повседневной жизни» [1]. Можно сказать, что тесты способностей измеряют эффективность обучения в относительно неконтролируемых и неизвестных условиях, в то время как тесты достижений измеряют эффективность обучения при частично известных и контролируемых условиях.

Другим отличием тестов способностей от тестов достижений являются цели их использования. Тесты способностей предоставляют некоторый срез психологических данных, на основе которых прогнозируется выполнение той или иной деятельности и делается предположение о возможных достижениях в новой ситуации. Результаты тестов способностей содержат информацию, позволяющую произвести оценку целесообразности прохождения индивидом специальных курсов обучения. Напротив, тесты достижений обычно дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том. *какой информацией* индивид владеет и *что может делать* к настоящему времени. Эта разница между тестами, пожалуй, лучше всего видна, когда оценивается их валидность. Лучший способ оценить тесты способностей - это осуществить прогностическую, критериально -ориентированную валидацию, тогда как тесты достижений в основном оцениваются в терминах валидности по содержанию.

Тем не менее нужно признать, что различия между тестами способностей и достижений не столь однозначны. Некоторые тесты способностей могут отражать достаточно конкретную и единообразную предшествующую образовательную программу, а тесты достижений - охватывать относительно широкий нестандартизованный курс обучения и использоваться в качестве вероятностной информации о возможностях предстоящего обучения. В сущности тесты достижений служат том же целям, что и тесты способностей. Скажем, успехи ученика по математике были определены по его показателю в тесте достижений, который можно затем использовать для прогнозирования его успехов в алгебре. Результаты тестов достижений на подготовительных

медицинских курсах могут как бы предсказывать успешность выполнения программы медицинского факультета.

При рассмотрении различий между тестами способностей и достижений не следует думать, что тесты достижений измеряют эффективность обучения, а тесты способностей - врожденные, не зависящие от обучения способности. Столь ошибочное суждение было достаточно распространено на заре психологического тестирования, но в значительной степени пересмотрено при уточнении смысла используемых в психометрии понятий. Без сомнения, все психологические тесты измеряют наличное поведение индивида, а оно неизбежно отражает воздействие прошедшего обучения. Тем не менее факт, что каждый тестовый показатель связан с «прошлым», не устраняет его связи с «будущим».

Важное отличие психологических тестов от педагогических видится в том. что при составлении первых исследователи стараются учесть предрасположенность учеников к различным видам репрезентативных систем (визуалы, аудиалы, кинестетики) и различные типы интеллекта (вербальный. логический, пространственный и т.д.). К сожалению, в педагогике возможности такого учета значительно ограничены, во-первых, преобладанием в школе знаково-логической визуальной информации, направленной на развитие соответствующих типов интеллекта. Как правило, от учеников требуется воспроизведение рационализированной и вербальной (письменной или устной) информации о фактах. Поэтому часто дети с более развитыми пространственными способностями выглядят неуспевающими, а дети с более развитыми по сравнению с пространственными вербальными способностями кажутся необыкновенно талантливыми.

Многочисленные функции тестов достижений давно признаны в образовании. Как средство выставления оценок подобные тесты хороши своей объективностью и единообразием. Если они должным образом построены, то обладают и другими достоинствами: их содержание адекватно изучаемому предмету, они сводят на нет в процедуре оценивания действие случайных факторов. Тесты достижений составляют также важный компонент корригирующих программ обучения, поскольку их можно использовать как для выявления учащихся, не способных к отдельным видам обучения, так и для измерения успехов в выполнении корригирующих программ.

При всех типах обучения периодическое применение правильно построенных и соответственно подобранных тестов достижений облегчает этот процесс. Такие тесты выявляют недостатки прошлого обучения, подсказывают направление последующего и обеспечивают мотивацию обучающегося. Побудительную силу знания своих результатов неоднократно выявляли психологические эксперименты с самыми разнообразными ситуациями обучения: варьировали возраст испытуемых и их образовательный уровень. Эффективность такой самопроверки обычно сказывается немедленно. Поэтому, когда проверка достижений применяется главным образом как средство обучения, желательно, чтобы учащиеся узнали о допущенных ошибках как можно раньше.

Кроме того, тесты достижений помогают приспособить курс обучения к потребностям индивида. Учение происходит более плодотворно, когда начинается с той стадии, на которой уже находится обучающийся. Проведение

тестирования в начале учебного года позволяет предпринять конструктивные шаги по ликвидации обнаруженных при выполнении тестов основных пробелов в знаниях учащихся.

Особенно важно в связи с этим видеть многочисленные условия, влияющие как на выполнение теста, так и на школьное обучение, в том числе кумулятивное влияние предшествующего и настоящего жизненного опыта, приобретаемого вне школьной среды.

Одна из целей данного пособия заключается в предоставлении будущему учителю таких сведений, которые помогут ему повысить собственную психологическую грамотность. Так, интеллект часто связывается с развитыми логико-математическими способностями или высокой осведомленностью человека. Но сегодня такая трактовка представляется явно упрощенной и ограниченной. Интеллект - это наша способность успешно реагировать на новые ситуации и учиться на опыте (Г. Гарднер). Возможности творческого развития человека и успешность будущей профессиональной и жизненной адаптации детерминируются с развитием семи видов интеллекта.

1. *Вербальный интеллект* - это способности, предполагающие умение аргументировать, убеждать, беседовать, поддерживать и учить с помощью речевых навыков. Этот вид интеллекта просто необходим журналистам. адвокатам, писателям, учителям. Тренировка вербального интеллекта успешно происходит в операциях чтения, письма, сочинительства и в процессе публичных выступлений (дискуссий, монологов, задавания вопросов и ответов на них).

2. *Логико-математический интеллект* - умение проводить операции с числами и логикой, способность думать в понятиях причины и следствия. формулировать тезисы, развивать концепции, анализировать, классифицировать и обобщать.

3. *Пространственно-визуальный интеллект* - этот вид интеллекта работает в образах, метафорах и пространственных представлениях. Люди с развитым пространственным интеллектом отличаются наблюдательностью, способностью легко ориентироваться на местности и в незнакомой среде, предпочтением выражать свои идеи графически. Этот вид интел

лекта является основой профессиональной деятельности архитекторов, фотографов. художников, скульпторов, пилотов, механиков, инженеров.

4. *Музыкально-ритмический интеллект* связан со способностью человека к восприятию ритмов и мелодий, гармонии и дисгармонии, запоминанию музыкальных интонаций, ладов и звукосочетания.

5. *Телесно-кинестетический интеллект* - интеллект нашего тела. К нему относятся: способность контролировать движения, ловко оперировать частями тела, способность развивать и сохранять физические качества. К сожалению, в учебном процессе этим интеллектом недопустимо пренебрегают.

6. *Межличностный интеллект* - под этим понимается способность осуществлять коммуникацию, вступать во взаимодействие с людьми, понимать. чувствовать и учитывать уникальность каждого, а также умение адекватно предъявляться, без попытки спрятаться за других, за свои проекции. шаблоны, стереотипы. Развитие этого интеллекта возможно лишь в условиях интерактивного обучения [6].

7. *Внутриличностный интеллект* - наша способность понимать собственный внутренний мир, вести внутренний диалог с собой посредством рефлексии, воспринимать возникающие в различных ситуациях чувства. распознавать установки и предрассудки, учитывать свои потребности. принимать различные части, роли и качества своей личности. Внутриличностный интеллект является фундаментом субъектности человека, т.е. самостоятельности, ответственности, авторства собственной жизни и является важнейшим условием социальной зрелости личности.

Упоминание о трех последних видах интеллекта необходимо будущим разработчикам тестов и заданий в тестовой форме для того, чтобы лучше понять назначение этих форм обучения и контроля, их место в образовательном процессе. Знание преимуществ и ограничений тестовой формы обучения поможет создать условия системного планирования и всесторонне продуманной организации образовательного процесса.

§ 2. Психолого-педагогическая поддержка обучающихся в условиях тестирования их образовательных достижений

Важно выделить некоторые наиболее значимые психологические характеристики личности, которые требуются в процессе проведения тестового контроля образовательных достижений:

- высокая мобильность, переключаемость;
- высокий уровень организации деятельности;
- высокая и устойчивая работоспособность;
- высокий уровень концентрации внимания, произвольности;
- четкость и структурированность мышления;
- сформированность внутреннего плана действий (4).

Таким образом, сама процедура проведения тестирования объективно связана с наличием внутриличностного напряжения, что может вызывать у учеников ряд трудностей психологического характера. Об этих трудностях необходимо знать самому учителю н важно донести эту информацию до учеников.

Первая (когнитивная) группа трудностей связана с особенностями переработки информации и спецификой работы с тестовыми заданиями. Тес-

тирование предполагает формирование особых навыков: умения выделять существенные стороны в каждом вопросе и Отделять их от второстепенных, умения оперировать фактами и положениями, вырванными из общего контекста. Для преодоления когнитивных трудностей необходимо двигаться в двух направлениях: осваивать навыки работы с тестами и помогать ученику вырабатывать индивидуальную стратегию деятельности (знакомить ученика с критериями оценки, Стимулировать в процессе учебы самооценку собственных возможностей, показывать различные способы организации работы с тестовыми материалами, создавать условия в учебном процессе дли самопознания учениками своих личностных особенностей!.

Вторая группа трудностей связана с особенностями восприятия учеником ситуации тестирования, его субъективными реакциями и состояниями. В настоящее время я стрессовость ситуации тестирования во многом обусловлена, отсутствием и у учеников, и у учителей достаточного опыта применения этой формы контроля знаний. В связи с эти м сама процедура н ситуация на являются для субъектов образовательного процесса ясными и четкими, Эта трудность может быть снята, во-первых, за счет культивирования тестового контроля из занятия е занятие: во-вторых, за счет объяснения учен и хам еще в процессе обучений и передачи знаний, на что надо обратить большее внимание; на познание общих закономерностей и принципов в предлагаемом материале или на конкретные детали и факты, а где важно побудить ученика найти свою трактовку или точку зрении и грамотно и доказательно ее отстоять. В целом преодоление личностных трудностей должно быть направлено на уменьшение опасений учеников и снижение их тревоги

Третья *группа трудностей* - процессуальные трудности. В первую очередь они связаны с критериями оценивания ответов. В традиционной системе во время устного изложения проверка и оценивание знаний осуществляется в личном контакте с проверяющим, что позволяет получать вербальную или невербальную обратную связь, с помощью которой возможна корректировка ответа, в случае письменного контроля у ученика остается шанс получить помощь и поддержку своих одноклассников, тестовый контроль сводит эти возможности к минимуму. Но и это еще не все. В традиционной системе повышение оценки во многом зависит от способности ученика давать развернутый ответ с примерами, с использованием речевых оборотов В случае тестового контроля предполагается лаконичный ответ, опирающийся на знание фактического материала

Имеются отличия и в способах фиксирования ответов. Требуется высокий уровень внимательности, чтобы:

- не перепутать нумерацию вопросов в бланке ответов:
- правильно понять суть задания (например, «указать ошибку» или «найти правильные ответы»);

* учесть специфические требования, содержащиеся в формулировке заданий (например, «ответ необходимо дать в виде последовательности отдельных слов или словосочетаний без пробелов, знаков препинания и «кавычек» и т.д.) (4,5)

§ 3. Индивидуальные особенности учащихся и тестовый контроль

Помимо знания общих психологических трудностей при организации

тестирования необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, связанные со спецификой мы ш пения, памяти, н ни мани я, учебной мотивации и т.д. Для описания возможных путей оказания психолого-педагогической поддержки школьникам мы попытаемся выделить отдельные группы (типы) учащихся, которым в большинстве случаев может потребоваться помощь. Выделение трупп, предложенное нами, опирается на известные в науке типологии, но имеет целью не их системное описание, а обращение внимания читателя на встречающиеся в реальной педагогической практике «группы риска». В зависимости от сущности затруднений они таковы *Правополушарные дети,* Возможности усвоения Знаний о мире у этих детей обусловливаются повышенной активностью правого полушария головного мозга, отвечающего за эмоциональное восприятие и переживание. Поступающую информацию оно схватывает целостно и образно. Дети с доминирующим правополушарным мышлением лучше запоминают невербальные зрительно-пространственные сведения, у них богатое воображение и развитая интуиция. Такие дети часто отдают предпочтение гуманитарным дисциплинам. Для них понятны метафоры, сравнения, но им сложно оперировать логическими категориями и запоминать абстрактные теоретические знания. Именно поэтому в ситуации тестирования у них возникают затруднения, связанные с необходимостью отвлечения от эмоционально-об разной составляющей учебного материала, применения структурированного логического мышления, сосредоточения на фактах и концептуальных построениях.

На этапе подготовки таким детям рекомендуется использовать схемы, рисунки, опорные конспекты Сложный теоретический материал легче запоминается ими в процессе поиска ассоциативных связей, подборе примеров и иллюстраций. Во время тестирования правополушарным детям имеет смысл пробовать свои силы не в простейших тестевых заданиях, а там. где требуется развернутый ответ, предполагается решение задач (проблемных ситуаций) с развернутым алгоритмом решения или творческое действие. На волне энергетизации от творческой работы им можно приступать к заданиям множественного выбора Главное - донести до этих детей мы ель о возможности выбора стратегии тестирования.

Тревожные *дети.* Эта группа детей легко различимо в среде сверстников своей застенчивостью, робостью, ранимостью и обидчивостью. Они стесняются явно выражать свои эмоции, боятся обращать на себя внимание, но в то же время ситуация тестирования воспринимается ими как опасная, вызывает огромное напряжение. Эти дети часто перепроверяют уже сделанное, исправляют ответы. Отмечаются бессознательные телесные проявления - грызут ручки, теребят пальцы или волосы. Наиболее трудным моментом тестового обучения и контроля для таких детей является отсутствие контакта со взрослым. Именно поэтому в процессе подготовки необходимо учить ребенка замечать собственные успехи (даже небольшие), а также создавать условия для освоения стратегий самоподдержки (самопринятия, осознания психологических защит и т.д.). Перед началом тестирования не следует нагнетать напряженность, напоминая о серьезности испытания и значимости его результатов. Продуктивность этих детей будет повышаться по мере роста опыта участия в деятельности такого рода. В связи с этим рекомендуется

использовать метод тестового контроля знаний в контексте широкой практики применения тестовых заданий при обучении.

Во время тестирования важно обеспечить тревожным детям невербальную эмоциональную поддержку (спокойный уверенный внимательный взгляд, легкая улыбка). Еще одна трудность таких детей связана с неумением опираться на собственное мнение, с недоверием к себе и качеству своей работы. Они демонстрируют конформизм в поведении, им трудно принимать собственное решение. Поэтому педагогическая поддержка им должна базироваться на поощрении самостоятельного выбора. При работе с такими детьми необходимо воздерживаться от советов и рекомендаций. Лучше предложить самому решить, с какого задания начать, и дождаться терпеливо результата. В процессе многочисленных проб целесообразно поддержать совместное осмысление процедуры, чтобы ребенок научился более четко представлять свои возможности и подключать неиспользованные ресурсы.

Если во время тестирования тревожный ученик не приступает к выполнению задания, стоит спросить его: «Ты не знаешь, как начать?» - и предложить ему альтернативу: «Ты можешь начать с простых заданий или сначала посмотреть весь материал. Как думаешь, что будет лучше?» Ни в коем случае нельзя говорить тревожным и неуверенным детям фраз типа «Подумай еще», «Поразмысли хорошенько». Это только усилит их тревогу и заблокирует продвижение в работе.

Дети, испытывающие недостаток произвольности и самоорганизации. Учителям часто приходится сталкиваться с детьми, которые не могут слишком долго сосредоточиваться на предлагаемой деятельности. О таких детях делается заключение - «невнимательные», «рассеянные». На самом деле случаи нарушения внимания как специфической психической функции достаточно редки. И для выяснения состояния этой функции требуется вмешательство специалиста. Гораздо чаще в школьной практике встречаются дети с низким уровнем произвольности, т.е. с недостаточным уровнем организации деятельности из-за преобладания внешней мотивации. Такие дети отличаются неустойчивой работоспособностью, колебаниями темпа деятельности, легкостью переключения и отвлечения внимания. Понятно, что ситуация тестирования, требующая высокой организованности, будет для этих детей сложной. Подчеркнем: даже при высоком уровне познавательного развития и вполне достаточном объеме знаний эти дети могут нерационально использовать время.

В процессе обучения таких детей важно научить их использовать внешние опоры и подручные средства саморегуляции деятельности: часы, отмеряющие время выполнения задания, линейку, указывающую нужную строчку, закладки, позволяющие быстро найти нужный материал. Кроме того, необходимо обращать внимание этих детей на рациональные приемы организации учебной работы: методы работы с книгой, словарем, энциклопедией, способы выполнения большой работы путем разбивки ее на небольшие доступные в исполнении части. Например, ребенок может составить план своей деятельности и зачеркивать пункты или класть линейку на то задание, которое он сейчас выполняет. Важно, чтобы эти навыки ребенок приобрел на предварительном этапе, иначе во время тестирования организация самого процесса будет занимать много времени.

Поддержкой ученику со слабой произвольностью в ситуации тестирования

может стать обращение его внимания к самой процедуре. Можно задать вопрос: «Что ты сейчас делаешь?» или «Где, на каком задании ты сейчас находишься?» Полезно будет составить план со стратегией ответов и вычеркивать то, что будет сделано. При этом важно подчеркивать самостоятельное продвижение ученика, видеть и обращать внимание самого ученика на каждое его достижение.

Перфекционисты и «отличники». Перфекционистами называют людей, стремящихся к совершенству во всем. В школьной среде такие дети являются социально и педагогически привлекательной категорией. Они хорошо учатся, легко схватывают материал, выполняют и перевыполняют заданный объем работы. Их организованность и исполнительность не вызывает сомнения учителей. Их «звездность» создает определенную, но неадекватную реальной ситуации установку педагогов на то, что им не нужна поддержка и помощь. На самом деле стремление быть лучшим скрывает марциссическую потребность. Все. что они делают, должно быть замечено и должно получить одобрение. Сущность их учебной мотивации завуалирована. Социуму предъявляется одна сторона: «Я любознателен, мне интересно. я хочу знать». Истинный смысл (ради чего, зачем получить похвалу. занять место в иерархии, перейти в касту «неприкасаемых») не осознается. Не замечается самим ребенком и социумом то, что у этих детей тоже имеются трудности в учебе. Связаны они с завышенным уровнем притязаний на фоне крайне неустойчивой самооценки и развитой самокритичности. У них отсутствуют механизмы самоподдержки, а со временем атрофируются способности получать эту поддержку у окружающих. В ситуации тестирования таким детям трудно вовремя остановиться, сделав необходимый объем задания. У них имеется внутреннее стремление сделать все и безошибочно. Для них недопустима ситуация пропуска задания, если они не могут с ним справиться. Поэтому с психологической точки зрения важно помочь таким детям скорректировать их ожидания и осознать разницу между «достаточным» и «превосходным».

В процессе подготовки к тестированию желательно объяснить смысл тестовой процедуры и подчеркнуть ее значение не только как варианта дифференциации учащихся по объему и уровню усвоения изученного, но и как способа тренировки способностей к самоорганизации. Во время обучения целесообразно предлагать тестовые задания, в которых потребуется делать выбор между ними, без установки выполнять все подряд.

Во время тестирования можно стимулировать выбор ученика с помощью вопроса: «Какие задания ты решил сделать?» Ценным будет обращение к рефлексии ситуации: «Зачем ты хочешь сделать все? Нужно ли тебе делать столько, если выполненного материала будет достаточно для высокой оценки?»

Астеничные дети. Астения - это состояние нервно-психической слабости. которое физически (телесно) проявляется в повышенной утомляемости и истощаемости, сниженном пороге чувствительности, крайней неустойчивости настроения, нарушениях сна. Астеники испытывают трудности в обучении из-за малой эффективности и неуспешности в деятельности. Такое положение дел на фоне повышенной чувствительности нервной системы приводит к складыванию негативного самоотношения. Частые неудачи подкрепляют чувство неполноценности, робости, застенчивости. В качестве компенсации часто развивается болезненное самолюбие. Их притязания обычно превышают

их физические возможности. Основные трудности работы таких детей в тестовом режиме заключаются в необходимости сохранять высокую работоспособность и темп работы на протяжении длительного времени. Качественно, вдумчиво, бодро и внимательно работать более 30-40 минут они не могут, причем не могут объективно, а не из притворства или желания манипулировать взрослыми. Таковы их природные особенности. Попытки учителей заставлять, задавать образцы поведения на примере других детей или вызывать дух конкурентности с сильными демонстрируют обычно свою несостоятельность. Помочь им повысить свою успешность и свой тестовый балл можно только путем понимания их специфичности. Большое значение приобретает гигиена деятельности и режим подготовки и проведения тестирования. Работа с тестовыми заданиями должна сопровождаться достаточным для ребенка количеством перерывов. Последние в свою очередь предполагают не полное бездействие, а прогулки и возможность подышать свежим воздухом. Учителю важно справиться у родителей о режиме литания такого ребенка. Важно обратить внимание родителей на необходимость консультации с невропатологом о возможности поддержать ребенка с помощью витаминного курса, фитотерапии или современных биологически активных добавок к пище. В данном случае учителю нужно понять, что и обучение знаниям, и проверка знаний у этих детей будет адекватной и объективной только при организации индивидуального подхода к самой процедуре тестирования. Это касается и времени проведения, и его алгоритма, и организации пространства, в котором происходит испытание. Желательно иметь в аудитории место для перемещения. организовывать перерывы, использовать паузы для проведения дыхательной гимнастики.

Гипертимные дети (дети с повышенной психологической активностью). Дети с гипертимной акцентуацией характера отличаются постоянно приподнятым настроением, повышенной психической активностью, жаждой деятельности. Они импульсивны и несдержанны. Они могут выполнять тестовые задания очень быстро, перекрывая большой объем работы, но при этом мало внимания уделяют точности и качеству выполнения. Этим детям очень трудно возвращаться к уже пройденной информации. а потому они часто пренебрегают этапом проверки собственных ответов. Сильная сторона этих детей - высокая мобильность и переключаемость, но без специфической психолого-педагогической поддержки на общий результат тестирования могут повлиять именно их недостатки: отсутствие собранности, тщательности, аккуратности. Необходимо обратить внимание на еще одно свойство, достаточно характерное для этой категории детей, - сниженная учебная мотивация, индифферентность к учебным достижениям. Именно поэтому стратегия работы с гипертимными детьми выстраивается в двух направлениях: развитие у них функции контроля, навыков самопроверки, а также стимулирование учебной мотивации.

В процессе проведения тестирования важно тактично и деликатно напоминать о необходимости самоконтроля. Для этого можно задать вопрос: «Ты проверяешь то, что уже сделал?» Рекомендуется обратить внимание на способ размещения учеников в аудитории: гипертимных детей лучше сажать отдельно, чтобы ограничить возможности контактов с другими детьми. И последнее замечание касается педагогической позиции в работе с этой категорией. У учителей, имеющих 8 классе гипертимных детей, часто складывается

стереотип что главная проблема таких учеников в неусидчивости. излишней энергичности и импульсивности, а потому возникает соблазн препятствовать их спешке, пытаться менять темп деятельности, делать замечания типа «Не торопись». Важно понимать и принимать эту особенность детей. Изменить ее нельзя, но можно скомпенсировать за счет терпеливого формирования навыков самоконтроля и самоорганизации.

Дети с застревающей (паранойяльной) акцентуацией. Для них характерны медлительность, меланхоличное настроение, эгоцентризм. Вследствие низкой лабильности (пропускной способности) нервной системы они малоподвижны, с трудом переключаются с одного задания на другое. Им требуется длительное время для ориентировки в заданиях. Они чувствительны к замечаниям, обидчивы. Неприятие мнения других может приводить к тому, что они будут делать все наоборот. Именно поэтому таких детей нельзя торопить. Помощь в самоорганизации для них может заключаться в совместном распределении времени на каждое задание. Можно вместе подсчитать, сколько нужно выполнить заданий за единицу времени, а затем побуждать ученика пользоваться часами для того, чтобы периодически себя контролировать. Если это делать в учебном процессе целенаправленно и систематически во время процедуры выполнения тестовых заданий, то это будет способствовать развитию умений переключаться.

Что касается алгоритма проведения тестового контроля для таких детей, то можно порекомендовать предъявлять задания в тестовой форме по принципу однотипности: сначала задания с выбором одного или нескольких правильных ответов, затем на соответствие и т.д. Основная поддержка таким детям в ходе тестирования - содействие в переключении внимания, возвращение их во внешнюю реальность, недопущение глубокого погружения в собственные мысли.

Контрольные вопросы.

1. В чем заключаются различия между педагогическими и психологическими тестами? Можно ли говорить об однозначности этих различий?
2. Каковы преимущества использования тестов достижений (педагогических тестов)?
3. Каковы ограничения при использовании педагогических тестов?
4. Можно ли сказать, что тесты достижений определяют интеллект человека?
5. Какие виды интеллекта вы можете назвать?
6. В чем трудности педагогических измерений с точки зрения знания о различных видах интеллекта?
7. Каковы этапы разработки теста и в чем психологическое значение каждого из этапов?
8. Что такое спецификация теста, что она в себя включает?
9. Какие психологические характеристики человека актуализируются в процессе проведения тестирования? С какими психологическими трудностями сталкивается ученик во время тестирования?
10. Какова стратегия психолого-педагогической поддержки детей различных «групп риска» при проведении тестирования?

Раздел 3

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН

Глава 1.

КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ОБРАЗОВАНИИ

- Современные подходы к объективной оценке учебных достижений
- Принципы создания контрольно-измерительных материалов
- Задания базового и повышенного уровней
- Задания *с* развернутым ответом

§ 1. Современные подходы к объективной оценке учебных достижений

Объективное измерение учебных достижений обучающихся посредством опоры на системно-деятельностный, кампетентностный и личностно ориентированный подходы является одним из ведущих направлений обеспечения нового качества образования.

Достоверная оценка учебных достижений школьников достигается за счет учета;

- требований к содержанию и уровню освоения образовательных стандартов учащимися;
- теорий педагогических измерений;
- традиций российского образования;
- опыта разработки экзаменационных работ в России и за рубежом;
- результатов всероссийских и международных исследований качества образования.

Современное понимание образовательных достижений нельзя сводить к освоению предметных знаний и умений, к применению их на практике в контексте учебной дисциплины. Особую важность составляет обучение школьников использованию знаний в различных ситуациях реальной жизни. При этом важную роль играет овладение:

- коммуникативными умениями (умениями ясно выражать свои мысли устно или письменно, слушать и понимать других, понимать и анализировать прочитанный текст);
- умениями работать с информацией, представленной в виде таблиц, графиков и т.п.;
- информационными технологиями (умением работать с информацией с помощью компьютера);
- умением сотрудничать и работать в группах;

- умением учиться и самосовершенствоваться;
- умением решать проблемы и др.

Все эти ключевые междисциплинарные умения (часть из них называют компетенциями) выпускника школы являются чрезвычайно важными для его успешной работы, постоянного приобретения новых знаний, личностного саморазвития и самореализации. Возникает необходимость научиться измерять то, что мы считаем особо значимым для становления и развития личности обучающегося, а не то, что легко измерить.

Показателями образовательных достижений школьников можно считать;

- учебные достижения по отдельным предметам (включая грамотность и компетентность по данному предмету);
- динамику учебных достижений;
- отношение к учебным предметам;
- ключевые (внепредмстные) компетентности (познавательные, социальные, информационные и др.);
- удовлетворенность образованием;
- степень участия в образовательном процессе;
- дальнейшее образование и карьеру выпускника.

Для оценивания учебных достижений важно руководствоваться определен-

Таблица 3.1.

Классификация *учебных достижений*

Уровни усвоения содержания образования	Учебные достижения (по Дж. Кэрроллу и Б. Блуму)
Базовый уровень	*Знание* (запоминание и воспроизведение изученного материала), *понимание* (способность понимать значение изученного)
Повышенный уровень	Применение (умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях)
Высокий уровень	*Анализ* (умение разбить материал на составляющие), синтез (умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной), оценивание (умение школьника оценивать значение того или иного материала, утверждения, художественного произведения, исследовательских данных для конкретной цели)

ной их классификацией, один из вариантов которой приведен а таблице 3.1.

В качестве уровней достижений можно представить;

- *информированность (ориентированность)* - усвоение определенного объема знаний и умение их воспроизводить;
- *грамотность* - способность решать стандартные повседневные задачи, использовать основные способы познавательной деятельности;

- *компетентность* - способность решать проблемы, возникающие в жизни, средствами учебного предмета.

При этом необходимо учитывать, что компетентность проявляется в способности:

- распознавать проблемы, возникающие в жизни, которые могут быть решены средствами данного учебного предмета;
- формулировать эти проблемы на языке данного предмета;
- решать эти проблемы, используя предметные знания и методы;.
- анализировать использованные методы решения;
- интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы;
- формулировать и записывать окончательные результаты решения поставленной проблемы.

§ 2. Принципы создания контрольно-измерительных материалов

Контрольно-измерительные материалы (КИМ), используемые в школьном образовании, - это стандартизированные инструментарии оценки уровня и качества освоения обучающимися государственного стандарта общего образования. Они разрабатываются на основе технологий полного усвоения и дифференцированного обучения.

КИМ обычно представляют в виде комплекта тестовых заданий разного типа (открытого и закрытого).

Контрольно-измерительные материалы для Единого государственного экзамена (ЕГЭ) состоят из: кодификатора, спецификации экзаменационной работы, демонстрационной версии экзаменационной работы, экзаменационной работы с инструкцией для учащихся (в определенном количестве вариантов), ключей (правильных ответов на задания типа А и В) и рекомендаций по проверке и оценке заданий типа С.

Разработка КИМ для Единого государственного экзамена осуществляется на основе следующих принципов:

- адекватности содержательной области КИМ минимуму содержания средней (полной) и основной общеобразовательной школы и материалу, предлагаемому на вступительных экзаменах в вузы;
- конструктивности описания содержательной области КИМ;
- учета требований технологичности массовых оценочных процедур;
- сочетания объективной и стандартизированной субъективной формы проверки;
- адекватности используемой формы задания (с выбором ответа, с кратким ответом, с развернутым ответом, на сопоставление, на установление правильной последовательности) проверяемым знаниям и умениям;
- необходимости экспериментальной проверки КИМ с целью определения валидности и надежности диагностических материалов, а также системы оценивания отдельных заданий и работы в целом;
- недопустимости использования заданий, которые могут дискриминировать испытуемых по какому-либо основанию (гендерные и этнические различия, политические взгляды и др.);
- ориентации на повышение качества образования.

К основным направлениям совершенствования технологии разработки КИМ относятся:

- унификация структуры и основных характеристик КИМ с учетом специфики учебного предмета:
- разработка новых типов заданий;
- уточнение системы оценивания заданий с развернутыми ответами.

Структуру и содержание КИМ регламентируют:

- кодификатор - документ, составленный на основе обязательного минимума содержания общего основного и полного (среднего) образования. утвержденного Минобразования и науки России;
- спецификация - документ, в котором в краткой форме указываются все основные характеристики КИМ.

В спецификацию КИМ включаются следующие необходимые элементы:

1) назначение работы;
2) документы, определяющие содержание экзаменационной работы;
3) структура экзаменационной работы;
4) распределение заданий экзаменационной работы по содержанию и видам деятельности;
5) распределение заданий экзаменационной работы по уровням сложности;
6) время выполнения работы;
7) план экзаменационной работы;
8) система оценивания отдельных заданий и работы в целом;
9) дополнительные материалы и оборудование;
10) условия проведения и проверки экзамена (требования к специалистам);
11) рекомендации по подготовке к экзамену;
12) обобщенный план экзаменационной работы.

КИМ, создаваемые для ЕГЭ, это не контрольные работы, они имеют целью не только аттестовать школьников по уровню освоения школьной программы, но и разделить учащихся по степени готовности продолжать обучение в вузах с разным уровнем требований к подготовке по учебным предметам.

§ 3. Задания базового и повышенного уровней

Структурно КИМ состоят из трех частей: часть А. часть В и часть С.

Часть А проверяет подготовку выпускников по учебному предмету преимущественно на *базовом уровне* и предназначается в основном для аттестации выпускников средней школы.

Например, назначением части А по математике является осуществление «грубой» дифференциации выпускников на две группы - достигших и не достигших уровня обязательной подготовки по курсу алгебры и начал

анализа 10—11-х классов. Отметим, что достижение этого уропня принято оценивать положительной отметкой «3». Пример задания части Л: упростите выражение $3\cos^2 x + 3\sin^2 x - 6$,

1)1 2)5 3)3 4)-3

Задания части *А по русскому языку охватывают все разделы и* аспекты *курса и* проверяют;

- лингвистическую подготовку учащихся - их знания о системе языка (о фонетике, лексике, словообразовании, морфологии, синтаксисе), знания из области речеведения (о стилях и типах речи, о тексте);
- владение самим языком, важнейшими нормами литературного языка Орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими и пунктуационными,
- практические коммуникативные умения, прежде всего в таком виде речевой деятельности, как чтение.

Ниже приводится пример задания части Ало русскому языку,

В каком предложении вместо слова РЫБНЫЙ нужно употребить РЫБАЦКИЙ?

1. Несколько десятков лет назад здесь еще был берег моря, были РЫБНЫЕ промыслы.
2. Это озеро, отделявшее нас от злополучного мыса, было глубокое и РЫБНОЕ.
3. Кошка, которая обнюхивала на окне РЫБНОЕ заливное, неожиданно прыгнула на пол и спряталась за шкаф.

4 Летом мы часто ходили на озеро, прихватив с собой РЫБНЫЕ сети.

Задания базового у ров -я по географии проверяют о в падение наиболее значимым содержанием тем, выделенных и минимуме содержания, в объеме и на уровне, обеспечивающем способность ориентироваться в потоке поступающей информации (знание географической номенклатуры, основных фактов, простейших причинно-следственных связей между географическими объектами и явлениями), Этот уровень подразумевает способность воспроизвести усвоенный материал, применить знания и умения в знакомой ситуации.

По истории с помощью задания части А проверяются базовые знания дат, фактов, понятий и терминов, характерных признаков исторических явлений, причин и следствий событий.

Контрольно-измерительные материалы ЕГЭ по литературе составляются таким образом, чтобы отразить важнейшие цели литературного образования: воспитание духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры, развитие потребности в самостоятельном чтении художественных произведений, эмоционального восприятия художественного текста, образного и аналитического мышления, творческого воображения, читательской культуры и понимания авторской позиции, формирование начальных представлений о специфике литературы, развитие культуры устной и письменной речи учащихся; овладение умениями чтения и анализа художественных произведений с привлечением литературоведческих понятий и необходимых сведений по

истории литературы: грамотного использования русского литературного языка при создании собственных устных и письменных высказываний- Составители исходили из того, что в его основе лежит чтение и изучение литературных произведений русской классики XIX и XX воков. Все задания ориентированы на проверку понимания и интерпретации текстов произведений, изучаемых в школе. На этой основе представлялось возможным выявить знания необходимых сведений по теории и истории литературы и использование их при анализе литературных произведений, аналитические умения и особенности образного восприятия.

Заданиями части А проверяется знакомство выпускников школ с основными элементами непосредственного содержания определенного количества {пять} произведений: тематика, освещенные в произведении проблемы, герои и события, особенности повествования (проза), лирический горой, поэтическая интонация (поэзия). Ответ на эти вопросы выбирается из четырех предложенных. Например: Какая общая тема объединяет стихотворения А. Блока «Русь», «Коршун», «На поле Куликовом»?

1) любви;
2) поэта и поэзии;
3) революции;
4) родины;

Отметим, что задания с выбором ответа не имеют интерпретационного характера, не затрагивают вопросов проблематики, идейного смысла, авторского отношения к изображенному, поскольку каждая из названных сторон литературного произведения сложна и не поддается однозначному истолкованию. Задания с выбором ответа проверяют знание текста произведения и готовность учащегося к его анализу. Эти задания выделены по следующим основаниям:

- задание на узнавание героя по его высказыванию;
- задание на узнавание героя по авторской характеристике;
- задание на восстановление последовательности сюжетных событий и частей произведения;
- задание на узнавание героя по характеристике, данной другим персонажем;
- задание на узнавание героя по окружающей его обстановке (интерьеру, пейзажу и др.);
- задание на определение события, изображенного в произведении, или на узнавание героя по эпизоду с его участием;
- задание на узнавание произведения по характерному для него фрагменту (эпиграф, авторское отступление, финал, экспозиция и др.);
- задание на определение тематики и проблематики, общей для нескольких литературных произведений,

Приведенные примеры не исчерпывают возможностей создания заданий с выбором ответа, указывая лишь на их направленность, на проверку знания непосредственного, конкретного содержания произведений.

Несмотря на то. что задания этого вида вызвали критические отзывы, значение их велико: они стимулируют чтение учащихся и умение видеть в тексте значимые для автора особенности произведения. Таким образом, задания части А по литературе проверяют умения определять содержание и

структуру изученных литературных произведений.

Контрольно-измерительные материалы по иностранному языку состоят из пяти разделов (аудирование, чтение, грамматика и лексика, письмо, говорение). Задания части А включены в разделы «Аудирование», «Чтение», а также в заданиях по лексике в разделе «Грамматика и лексика».

КИМы части В проверяют подготовку выпускников по учебному предмету преимущественно на *повышенном уровне.*

Например, по математике часть В служит оценке усвоения отдельных вопросов содержания из различных разделов курса математики 7-11-х классов и включает задания по материалу курса «Алгебра и начала анализа» 10-11-х классов, а также различных разделов курсов алгебры и геометрии основной и средней школы. При их решении от учащихся требуется применить знания в измененной ситуации, используя при этом методы, известные им из школьного курса математики. КИМы части В составляются в форме заданий с кратким ответом. Например, найдите значение выражения cos 15° (cos50° sin65° - cos65° sin50°).

Часть В по русскому языку включает задания с кратким ответом, проверяющие подготовку по родному языку на повышенном уровне. Эта часть работы ориентирована преимущественно на отбор абитуриентов для продолжения учебы в вузах. В заданиях данной части выпускникам предлагается самостоятельно сформулировать ответ и записать его кратко: в виде слова (слов) или в виде цифр. Все задания части В связаны с текстом, данным для чтения в конце части А. От экзаменуемого требуется найти в тексте примеры того или иного языкового явления либо назвать термин, соответствующий данному примеру.

Задания части В по химии проверяют усвоение элементов содержания различных тем и разделов школьного курса, выполнение таких заданий предполагает применение полученных знаний для самостоятельного поиска ответа и его формулировки. В экзаменационной работе были предложены следующие разновидности этих заданий:

1) задания, *требующие написания ответа в виде* числа (задания открытой формы);

2) задания, *требующие написания* в качестве ответа к поставленному вопросу *одного-двух слов* (задания открытой формы);

3) задания на *выбор нескольких* правильных *ответов* из предложенного перечня ответов (задания с выбором нескольких правильных ответов);

4) задания с кратким ответом на *установление соответствия* позиций, представленных в двух множествах (задания на установление соответствия).

Часть В по биологии включает задания с выбором нескольких ответов, задания на установление соответствия (между типами животных и характерными для них признаками, между факторами среды и их характеристиками, между признаками обмена веществ и его этапами, между видами изменчивости и их характеристикой), задания на определение последовательности процессов и явлений. Задания на соответствие и последовательность требуют от экзаменуемых более сложной умственной деятельности, умения воспроизводить и анализировать, проводить сравнение, обобщение и др.

Например, у пресмыкающихся в отличие от млекопитающих:

а) тело покрыто волосяным покровом;

б) тело покрыто роговыми чешуями;

в) кожа сухая без желез;

г) имеются потовые, сальные, млечные железы;

д) поведение сложное, родители заботятся о потомстве;

е) более простое поведение, родители не заботятся о потомстве.

Ответ:_____

(Запишите соответствующие буквы в алфавитном порядке.)

Установите, в какой последовательности располагаются органы слухового анализатора, через которые звуковые колебания достигают рецепторов органа слуха.

А. Наружное ухо.

Б. Перепонка овального окна.

В. Слуховые косточки.

Г. Барабанная перепонка.

Д. Жидкость в улитке.

Е. Рецепторы органа слуха.

Ответ: _____ .

Повышенный уровень КИМов по географии характеризуется овладением всем содержанием тем, выделенных в минимуме содержания, что необходимо для обеспечения успешности продолжения географического образования и дальнейшей профессионализации в области географии, понимания сущности географических объектов и явлений и их пространственного распространения. Этот уровень подразумевает способность не только воспроизвести усвоенный материал, но и применить полученные знания и умения для решения широкого круга задач в измененной ситуации.

Например, установите соответствие между республиками Российской Федерации и их столицами:

Республика	столица
1)Адыгея	1)Петрозаводск
2)Башкирия	2)Майкоп
3)Карелия	3)Чебоксары
	4)Уфа

Запишите в таблицу буквы выбранных ответов, а затем получившуюся последовательность букв перенесите в бланк ответов без пропусков и знаков препинания.

1	*2*	3

Задания части В по истории позволяют проверить умения школьников извлекать информацию из источника, классифицировать и систематизировать факты.

Задания части В по литературе проверяют знания теоретических сведений, знания некоторых основных фактов историко-литературного характера (авторство, название произведения, время написания, время, изображенное в произведении), з также некоторые сведения по теории литературы (элементы сюжета, изобразительно-выразительные средства языка, жанровые особенности, композиционные приемы). Отметим, что теоретические сведения изучаются в курсе литературы в связи с изучением произведения, на его основе. Поэтому в данной части заданий используются цитаты из текста, (Например:

«Назовите средство художественной изобразительности, позволяющее А,А. Фету создать картину летнего вечера:

Летный вечер тих и ясен;

Посмотри, как дремлют ивы...».

Задания части В обращены к текстуально изучаемым произведениям и охватывают основные периоды е развитии русской литературы.

По иностранному языку часть В включает задания с кратким ответом, задания на установление соответствия в разделах «Аудирование», «Чтение» и «Грамматика и лексика». *Вы услышите* 5 *высказываний. Установите соответствие между высказываниями каждого* говорящего *1-5 и утверждениями, данными в списке A-F. Используйте каждую букву, обозначающую утверждение, только один раз. В* задании есть *одно лишнее утверждение. Вы услышите запись дважды. Занесите свои ответы в таблицу*

A. Je cours et je fais de la gym pour **Klre** en bonne forme.
B. Je fais un peu de tennis avec quelques copains
C. Le sport est une bonne dntente.
D. Jaime jouer au foot.
E. Le sport, e'est e’est loujours les scandales.

Говорящий	1	2	3	4	5
Утверждение					

§ 4. Задания с развернутым ответом

Задания с развернутым ответом - самые сложные в экзаменационной работе. В отличие от заданий с выбором ответа на установление правильной последовательности, на установление соответствия и кратким ответом они предусматривают одновременную проверку усвоения нескольких (двух и более) элементов содержания из различных содержательных блоков.

Задания со свободными развернутыми ответами позволяют проверить качество усвоения содержания учебного курса и сформированность сложных интеллектуальных умений. Эта форма тестовых заданий помещается в *части С* контрольно-измерительных материалов для ЕГЭ.

Так, *например, задания части С, разработанные в логике ЕГЭ по обществоведению,* направлены *на оценку следующих умении:*

1) логично и последовательно излагать свои мысли;
2) делать выводы на основе предложенной социальной информации;
3) использовать полученные знания в воображаемых жизненных ситуациях;
4) определять оптимальные способы практической деятельности;
5) применять теоретические знания при решении проблемных задач, для прогнозирования и обоснования социальных явлений и процессов;
6) анализировать различные социальные явления, объекты;
7) оценивать истинность суждений о социальных явлениях с точки зрения научных знаний;
8) выражать и обосновывать собственную точку зрения, приводить аргументы в ее поддержку с опорой на обществоведческие понятия.

При выполнении испытуемым нижеперечисленных условий ему может быть начислено 4 балла, если:

- представлена собственная точка зрения (позиция, отношение) при раскрытии проблемы;
- проблема раскрыта на теоретическом уровне, в связях и обоснованиях с корректным использованием обществоведческих терминов и понятий в контексте ответа;
- дана аргументация своего мнения с опорой на факты общественной жизни или личный социальный опыт.

3 балла начисляются, *если:*

- представлена собственная точка зрения (позиция, отношение) при раскрытии проблемы;
- проблема раскрыта с корректным использованием обществоведческих терминов и понятий в контексте ответа; однако теоретические связи и обоснования не присутствуют или явно не прослеживаются;
- дана аргументация своего мнения с опорой на факты общественной жизни или личный социальный опыт.

2 балла присваиваются*, если:*

- представлена собственная точка зрения (позиция, отношение) при раскрытии проблемы;
- проблема раскрыта при формальном использовании обществоведческих терминов;
- дана аргументация своего мнения с опорой на факты общественной жизни или личный социальный опыт без теоретического обоснования.

1 балл начисляется, если:

- представлена собственная точка зрения (позиция, отношение) при раскрытии проблемы;
- проблема раскрыта на бытовом уровне;
- аргументация своего мнения слабо связана с раскрытием проблемы.

Если же собственная точка зрения по поднятой проблеме представлена формально (выражено согласие или несогласие с автором высказывания), проблема не раскрыта, аргументация отсутствует, информация дана не в контексте задания, то тестовые баллы не начисляются.

Выполнение развернутых заданий по химии предполагает применение знаний в новой ситуации для;

- *объяснения* причин многообразия веществ и химических явлений, обусловленности свойств и применения веществ их составом и строением; взаимного влияния атомов в молекулах органических соединений; взаимосвязи неорганических и органических веществ; сущности и закономерностей протекания всех видов реакций;
- *составления* плана решения экспериментальных задач и прогнозирования результатов химического эксперимента;
- проведения расчетов по химическим уравнениям и по определению молекулярной формулы вещества.

По истории развернутые задания состоят из:

- заданий для анализа исторического документа (открытые развернутые ответы в виде 1-2 предложений). Оценивается каждое задание этой группы - 2 баллами;
- заданий, позволяющих раскрыть как знание истории, так и владение умениями работы с историческим материалом, владение навыками исторического описания, анализа и объяснения. Оценивается каждое задание этой группы - 4 баллами.

Отбор и расположение заданий в работе осуществляются в соответствии со следующими принципами.

- Отражение разных аспектов истории - экономики, социальных отношений, внутренней и внешней политики, истории материальной и духовной культуры.
- Нарастание числа заданий от ранних эпох к современности. Около половины заданий относится к истории XX века. Это объясняется необходимостью учитывать объем отдельных курсов (определяемый базовым учебным планом), а также особенности учебной ситуации. Так. материал по истории Древней Руси изучается в основной школе за 5-6 лет, а в старшей школе - за 2 года до выпускного экзамена, а времени на предэкзаменационное повторение практически не выделяется.
- Расположение заданий в каждой части работы в хронологической последовательности (по названным выше периодам).
- Задания с открытым развернутым ответом в части С ввиду их относительно небольшого количества не закреплены за конкретными разделами. Вместе с тем в каждом варианте устанавливается такое сочетание, чтобы в совокупности задания этой части охватывали основные разделы курсов истории России.

Задания с развернутым ответом по иностранному языку предусмотрено в КИМах в разделах «Говорение» и «Письмо». Высокие уровни сложности заданий части С соотносились с уровнями владения иностранными языками, определенными в документах Совета Европы.

Задания части С по литературе включали вопросы проблемного характера (С1). Этот вид заданий представляет собой высокий уровень сложности. Работа над мини-сочинениями направлена на стимулирование самостоятельной мысли учащихся, требует знаний содержания произведения и фактов из истории литературы. Отвечая на вопрос, выпускник излагает свою версию решения предлагаемой вопросом проблемы, собственную точку зрения на мотивы поведения или истоки характера героя, на отношение между персонажами, авторскую их оценку. Развертывая высказывание, автор работы обосновывает свои суждения, опираясь на текст произведения (по памяти), обращается к отдельным сторонам художественной формы изображенного.

Выпускникам предлагается выбор из трех вопросов, каждый из которых представляет одну из эпох развития литературы: первой половины XIX века, второй половины XIX века, XX век. Например:

С 1.1. В чем смысл сопоставления автора и его героя в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: «Всегда я рад заметить разность между Онегиным и мной...»?

С 1.2. В чем причина антипатии автора романа «Война и мир» к Наполеону? (По роману Л.Н. Толстого «Война и мир»).

С 1.3. В чем, по-вашему, проявляется близость Василия Теркина героям русского фольклора? (По поэме А.Т. Твардовского «Василий Теркин»).

Выполнение этой работы оценивалось по трем критериям, каждый из которых имел три градации (от 0 до 3 баллов). Таким образом, ученик мог получить 9 баллов.

Вторым видом работы этой части КИМ, также представляющим высокий уровень сложности, является истолкование смысла художественного текста в тесной связи с проблематикой произведения (С2). Для такого истолкования выпускникам (на выбор) предлагается фрагмент изученного прозаического (драматургического) литературного произведения или стихотворение.

На основе фрагмента они должны дать объяснение мотивов поведения или отношений героев, их характеров, проявить умение в истолковании роли художественных средств изображения, пояснить общий смысл фрагмента и его связь со всем произведением. Задание формулировалось следующим образом: Прочитайте фрагмент рассказа И.А. Бунина «Господин из Сан-Франциско», завершающий это произведение (или фрагмент из романа Л.Н. Толстого «Война и мир», изображающий сон Пети Ростова в партизанском отряде). Объясните смысл, художественное своеобразие и роль этого эпизода в произведении.

На основе стихотворения учащиеся должны характеризовать его эмоциональный тон, художественную образность, мысли и чувства лирического героя. Задание формулировалось следующим образом: Прочитайте стихотворение В.В. Маяковского «Послушайте» (или стихотворение А.С. Пушкина «Элегия»). Дайте свое истолкование произведения.

Для выполнения работы учащиеся выбирают один из предложенных

текстов. Выполнение этого вида работы оценивается по пяти критериям, каждый из которых имеет три градации (от 0 до 3 баллов). Таким образом, ученик может получить 15 баллов.

Контрольные вопросы и задания.

1. Охарактеризуйте современные подходы к оценке учебных достижений школьников.
2. Что такое КИМ?
3. Каковы принципы создания КИМ?
4. Назовите наиболее перспективные направления совершенствования КИМ. .
5. Разработайте задания с развернутыми ответами по одному из учебных предметов, выносимых на ЕГЭ.

Глава 2
ОРГАНИЗАЦИЯ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

• Цели и порядок проведения Единого государственного экзамена • Содержание деятельности органов управления образованием и школы по подготовке и проведению ЕГЭ • Личностно ориентированная технология подготовки школьников к ЕГЭ

§ 1. Цели и порядок проведения Единого государственного экзамена

Изменения, происходящие в российском образовании в последнее десятилетие затронули всю систему, включая и экзамены. В течение 5 лет 8 стране идет эксперимент по введению ЕГЭ.

ЕГЭ согласно Положению о проведении Единого государственного экзамена является процедурой совмещения государственной (итоговой) аттестации выпускников 11-х (12-х) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний для поступления в ссузы и вузы. Результаты Единого государственного экзамена признаются общеобразовательными учреждениями в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации. а ссузами и вузами - в качестве результатов вступительных испытаний.

ЕГЭ вводится по ряду причин. Среди них: обеспечение равных условий при поступлении в вуз (ссуз) и сдаче выпускных экзаменов в школе, поскольку при проведении этих экзаменов на всей территории России применяются однотипные задания и единая шкала оценки, позволяющая сравнивать всех учащихся по уровню подготовки. Кроме этого, ЕГЭ проводится в условиях, максимально обеспечивающих достоверность результатов. Ответы на задания части Л и части В оцениваются с помощью компьютеров. Ответы на задания части С проверяются независимыми экспертами.

ЕГЭ призван служить улучшению качества образования в России за счет более объективного контроля и более высокой мотивации на успешное его прохождение.

Цели Единого государственного экзамена.

1. Формирование системы объективной и достоверной оценки качества

общего образования школьников.

2. Повышение доступности высшего и среднего профессионального образования, обеспечение равных условий при поступлении в вузы и ссузы.

3. Обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

4. Повышение качества профориентационной работы в ОУ.

5. Создание условий для повышения эквивалентности государственных документов о получении среднего (полного) общего образования.

6. Обеспечение государственного контроля и управления качеством общего образования на основе независимой оценки подготовки выпускников.

7. Преодоление учебной перегрузки выпускников-абитуриеитов за счет сокращения числа экзаменов.

8. Получение объективной информации о качестве общего образования школьников, оказание помощи обучающимся в преодолении учебных затруднений и построении траектории личностного саморазвития.

9. Содействие справедливому перераспределению финансовых потоков между вузами.

Процедура подготовки и проведения ЕГЭ призвана строго соответствовать законодательным и правовым нормам. Следует прежде всего помнить о необходимости соблюдения Конституции Российской Федерации, Законов Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также принятых в соответствии с ними других законов и иных нормативно-правовых актов Российской Федерации в области образования.

В таблице 3.2. приводится перечень ряда документов, регламентирующих порядок организации ЕГЭ в 2005-2006 учебном году.

Таблица 3.2.

Законодательные, нормативно-правовые и организационно-педагогические документы, регламентирующие порядок проведения ЕГЭ

Федеральные документы	1. Закон РФ «Об образовании». 2. Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». 3. Постановление правительства РФ от 29.12. 2005 г.№830 «О проведении в 2006–2007 гг. Единого государственного экзамена». 4. Положение о государственной (итоговой) аттестации выпускников IX и XI (XII) классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации. 5. Положение о проведении Единого государственного экзамена. 6. Инструкция для участников Единого государственного экзамена. 7. Инструкция по подготовке и участию выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений в Едином государственном экзамене в 2006 году. 8. Инструкции по организации проведения ЕГЭ в субъекте Российской федерации в 2006–2007 годах. 9. Инструкции для предметной комиссии по проверке бланков ответов №2 в 2006–2007 годах. 10. Инструкция по рассмотрению апелляций к процедуре и результатам Единого государственного экзамена в 2006 году. 11. Инструкции для подготовки и проведения ЕГЭ в пунктах проведения экзамена в 2006–2007 годах. 12. Инструкции для конфликтной комиссии субъекта Российской Федерации по рассмотрению апелляций при проведении Единого государственного экзамена в 2006–2007 годах. 13. Приказы Министерства образования РФ, регламентирующие порядок проведения ЕГЭ («О форме, продолжительности и сроках Единого государственного экзамена в 2006 году» и другие). 14. Инструктивно-методические письма по вопросам проведения ЕГЭ. 15. Инструкции для сотрудников РЦОИ и ППОИ по организации работ в период подготовки и проведения ЕГЭ в 2006–2007 годах.

	16. Рекомендации по организации системы общественного наблюдения (контроля) за проведением Единого государственного экзамена. 17. План-график подготовки и проведения эксперимента по введению Единого государственного экзамена в 2006 году 18. Письмо Минобразования и науки «О награждении золотыми и серебряными медалями в условиях проведения эксперимента по введению ЕГЭ»
Региональные документы	1. Положение о региональном координационном совете. 2. Положение о государственной экзаменационной комиссии (ГЭК). 3. Положение о конфликтной комиссии. 4. Положение о региональном центре обработки информации (РЦОИ). 5. Положение о пункте первичной обработки информации (ППОИ). 6. Положения о пункте проведения экзамена (ППЭ). 7. Положение о центре оценки качества подготовки и аттестации выпускников. 8. Положение о предметной комиссии. 9. Таблица кодирования пунктов проведения экзамена. 10. Должностные инструкции: • ответственного организатора; • руководителя ППЭ; • организатора ЕГЭ; • уполномоченного представителя ОУ
Организационно-педагогические документы, издаваемые и оформляемые в ОУ	1. Протоколы собраний с учащимися и родителями по ознакомлению их с Положением о проведении ЕГЭ. 2. Лист ознакомления (как приложение к протоколу). 3. Заявление учащегося о допуске к ЕГЭ. 4. Решение педсовета и приказ по школе о допуске к ЕГЭ (приказ по каждому классу). Списки учащихся, сдающих ЕГЭ. 5. Расписание ЕГЭ с указанием ППЭ на основе приказа Минобразования РФ. 6. График проведения консультаций. 7. График занятости учителей на экзаменах. 8. Журнал регистрации пропусков
Локальные акты, издаваемые ссузом / вузом	1. Правила приема и зачисления по итогам ЕГЭ. 2. Перечень специальностей и вступительных испытаний, проводимых в системе ЕГЭ

Для проведения ЕГЭ в субъекте Федерации формируются следующие организационные структуры:

- государственная экзаменационная комиссия субъекта Федерации

(ГЭК) и предметные комиссии ГЭК субъекта Федерации;

- конфликтная комиссия субъекта Федерации;
- региональный центр обработки информации (РЦОИ) и пункты первичной обработки информации (ППОИ);
- пункты проведения ЕГЭ (ППЭ).

В состав ГЭК входят представители органов исполнительной власти, органов управления образованием различных уровней, образовательных учреждений.

Надзор за соблюдением установленного порядка проведения ЕГЭ осуществляют уполномоченные представители Министерства образования Российской Федерации.

Министерство образования Российской Федерации обеспечивает ГЭК субъекта Российской Федерации КИМами, необходимыми для проведения ЕГЭ.

Содержание КИМов определяется на основе примерных программ общеобразовательных предметов, разработанных Министерством образования Российской Федерации для общеобразовательных учреждений, и не может выходить за пределы указанных программ.

Экзаменационные работы в рамках ЕГЭ оцениваются баллами (по стобалльной системе) и отметками (по пятибалльной системе). Порядок и шкала перевода баллов в отметки устанавливаются Министерством образования Российской Федерации.

Выпускникам, сдававшим ЕГЭ, выдаются:

- аттестат о среднем (полном) общем образовании;
- свидетельство о результатах ЕГЭ. Форму свидетельства утверждает Министерство образования Российской Федерации. Срок действия свидетельства -до 31 декабря текущего года.

В свидетельстве проставляются баллы по каждому общеобразовательному предмету, сданному в рамках ЕГЭ.

ЕГЭ проводится по следующим общеобразовательным предметам: математика, русский язык, литература, физика, химия, биология, география, история России, обществознание, иностранные языки. Перечень общеобразовательных предметов, по которым проводится ЕГЭ в конкретном субъекте Российской Федерации, определяется Министерством образования Российской Федерации по согласованию с данным субъектом Российской Федерации.

Форма, процедура, сроки и продолжительность проведения ЕГЭ устанавливаются Министерством образования Российской Федерации.

Так, например, в 2005-2006 учебном году продолжительность ЕГЭ по математике, литературе составляет 4 часа (240 минут), по физике - 3.5 часа (210 минут), по русскому языку, биологии, географии, химии, обществознанию, истории России - 3 часа (180 минут), по иностранным языкам - 170 минут. Время, выделенное на подготовительные мероприятия (проведение инструктажа участников ЕГЭ, вскрытие специальных пакетов, заполнение области регистрации бланков ЕГЭ), в продолжительность ЕГЭ не включается.

Экзамены сдаются обучающимися, как правило, вне своей школы или в здании своей школы, но присутствие кого-либо из учителей данной школы в

здании во время проведения таких экзаменов запрещается.

Контрольно-измерительные материалы готовятся в федеральном центре и в специальных запечатанных в Москве пакетах одноразового вскрытия доставляются специальной службой в каждый пункт сдачи ЕГЭ. Вскрытие специальных пакетов с КИМами проводится в момент начала проведения экзамена в присутствии выпускников - участников ЕГЭ.

Далее выпускник школы направляет свои итоги сдачи ЕГЭ (рассылает копии свидетельства, возможно, никуда не выезжая, по почте, факсу, электронной почте и т.п.) в любое количество вузов. Вузы по определенной схеме набирают себе студентов, ранжируя прием строго в соответствии с баллами ЕГЭ, набранными выпускниками.

Предусмотрено введение дополнительных очных испытаний для поступающих на специальности искусства, культуры, спорта; дополнительных очных экзаменов на специальности ряда вузов, где реализуются образовательные программы повышенного уровня сложности (такие специальности есть, например, в МФТИ. МИФИ, МГТУ. МГУ. СПбГУ и в некоторых других вузах). Вузам предоставлено право: определения собственных дополнительных критериев при равенстве баллов у группы абитуриентов, например, оценки ЕГЭ по профильному экзамену или учета итогов участия в различных олимпиадах и т.п.; зачисления выпускников школ на определенное количество мест по собственным критериям, например, с учетом работы по профессиональной ориентации, а также талантливых спортсменов, творческой молодежи для поддержки и развития в вузе искусства и спорта.

Главное в ЕГЭ - надежно и объективно установить рейтинг выпускников и отобрать наилучших для обучения в вузах и ссузах. ЕГЭ предполагает введение государственных именных финансовых обязательств (ГИФОв), которые позволят лучшим студентам «приносить» за собой определенную сумму государственных денег в тот ссуз или вуз. который студент выбрал. Категория ГИФО при этом устанавливается на основе рейтинга уровня подготовки учащихся. В адрес наиболее престижных вузов вслед за более сильными абитуриентами будет направлен больший объем финансов.

§ 2. Содержание деятельности органов управления образованием и школы по подготовке и проведению ЕГЭ

Ведущими компонентами организации деятельности органов управления образованием и школы по подготовке и проведению ЕГЭ являются; четкое определение целей предстоящей работы; разработка программы реализации целей; определение задач и функций каждого участника деятельности; подготовка всего необходимого для предстоящей работы по обеспечению оптимальных условий проведения ЕГЭ; установление норм выполнения для измерения результатов (определение критериев и показателей качества образовательной подготовки выпускников; уровня профессиональной компетентности педагогов; качества условий обеспечения ЕГЭ); распределение ответственности, отчетности; инструктирование участников ЕГЭ; обеспечение единства действий педагогических и ученических коллективов по реализации поставленных целей. Важнейшее место в решении вышеперечисленных проблем и обеспечении подготовки к ЕГЭ в регионе

должен занимать вуз, реализующий программы высшего профессионального образования по направлению «Образование и педагогика», соответствующие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки в рамках имеющихся структурных подразделений (факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, кафедра управления школой и педагогического мастерства и др.), а также опыт проведения централизованного тестирования по широкому спектру предметов. Именно такой вуз может и должен взять на себя функции научно-методического обеспечения подготовки образовательных учреждений в регионе к ЕГЭ.

Самые сложные проблемы организации и проведения ЕГЭ приходится решать школе. В школах с высоким уровнем развития организационной культуры четко и целесообразно распределяются функциональные обязанности среди управленческого корпуса и педагогического, ученического коллективов. Это позволяет предотвратить дублирование в действиях всех участников педагогического процесса.

Весьма важным показателем культуры управления является рациональное распределение времени, рациональное планирование школьного режима по подготовке и проведению ЕГЭ, определение близких, средних, далеких целей реализации программы проведения ЕГЭ, создание модели организации управленческой деятельности по подготовке и проведению ЕГЭ.

Как показывает практика, в образовательных учреждениях, где успешно осуществляются инновационные процессы (а эксперимент по ЕГЭ по праву можно отнести к числу инноваций в образовании), чаще всего используется четырехуровневая структура управления.

Построить ее модель необходимо для того, чтобы каждый наглядно увидел свое место и место других ее субъектов с иерархии школьного управления, понимал принципы и механизмы действия, связи и отношения между входящими в ее состав компонентами по решению на внутришкольном уровне такой задачи, как подготовка к ЕГЭ.

Первый уровень (высший) в оргструктуре занимают директор школы и полномочные коллегиальные органы: совет образовательного учреждения, педсовет, научно-практическая конференция и т.д. На этом уровне управления решаются стратегические вопросы осуществления ЕГЭ в школе, вопросы назначения, миссии этой новой формы оценки качества образовательной подготовки школьников.

Второй уровень представлен заместителями директора школы и такими службами, как административный совет, научно-методический совет, экспертная комиссия и пр. В компетенцию данных структур входят вопросы тактического порядка, касающиеся организационной стороны деятельности ОУ по введению ЕГЭ.

Третий уровень - уровень руководителей методических объединений (кафедр), временных творческих коллективов и экспериментальных групп, других педагогических объединений. На этом уровне разрабатываются вопросы. касающиеся методики, дидактики и технологии обеспечения итоговой аттестации школьников в форме ЕГЭ.

Четвертый уровень занимают ученический актив и подструктура школьного самоуправления.

§ 3. Личностно ориентированная технология подготовки школьников к ЕГЭ

Одна из наиболее актуальных проблем школьного образования - проблема качества процесса, условий и результатов становления и развития личности обучающегося. Для ее решения чрезвычайно важно рассматривать ученика как активного субъекта образовательного процесса, его центральную фигуру.

ЕГЭ является своеобразной «финишной прямой» педагогической деятельности в школе, служит оценке качества работы каждого участника образовательного процесса и определению результативности совместных усилий, направленных на развитие личности ученика. Подготовка к ЕГЭ не должна быть сведена к кратковременной педагогической акции. Это достаточно ответственная, *систематическая* работа всего школьного коллектива, включая деятельность руководителя ОУ, его заместителей, руководителей методических объединений, учителей-предметников. классных руководителей, педагогов-психологов, родителей учащихся и. конечно же, самих выпускников.

Подготовка к ЕГЭ требует ее интеграции в целостный образовательный процесс. Мудрые учителя начинают подготовку к экзаменам (но никак не «натаскивание»!) с первых часов реализации образовательных программ по предмету. Делают это опосредованно, не «запугивая» предстоящей проверкой. Стремятся ориентировать детей на успех, а не на избежание неудачи. Умело осуществляют анализ образовательных и личностных достижений школьников с тем, чтобы обеспечить их «восхождение по лестнице успеха», вселить в детские души уверенность в преодолении трудностей, готовность к саморегуляции и самоорганизации в процессе проведения ЕГЭ.

По сути дела, каждое учебное занятие, каждая домашняя работа, индивидуальная консультация могут внести серьезный вклад в качественную подготовку к экзамену, если учитель разработал соответствующую образовательную технологию, продумал все этапы своей деятельности и обязательно согласовал их с работой классного руководителя, других учителей-предметников, учащихся и их родителей.

Личностно ориентированная развивающая технология подготовки выпускников к ЕГЭ по образовательным предметам строится на основе следующих положений.

Первое. Она разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого, безусловно, должна быть *авторская гуманистическая позиция учителя.* В этом контексте важно рассматривать ЕГЭ как механизм управления качеством становления и развития личности выпускника, а не только как инструмент измерения конечного результата образовательной деятельности в школе. Подготовка к ЕГЭ призвана служить саморазвитию личности обучающегося, формированию его способности ориентироваться в системе ценностей, в потребностях современной жизни. В процессе подготовки к новой форме итоговой аттестации чрезвычайную важность приобретает формирование умений выпускника осуществлять непрерывное самообразование, самоорганизацию, саморегуляцию, самосовершенстование.

Одна из важнейших гуманистических идей подготовки к ЕГЭ связана с оказанием помощи выпускнику в выборе будущей жизненной траектории, в самоопределении, в профессиональной ориентации.

Второе. Технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций в процессе подготовки к ЕГЭ строится в строгом соответствии с системой образовательных целей и задач, имеющей форму *конкретного ожидаемого результата. Логика технологической цепочки* такова: разработка ведущих концептуальных идей построения образовательного процесса по предмету, в том числе подготовки к экзамену, - моделирование образовательного процесса на уровне предмета, учебного занятия, самообразования ученика - программирование (корректировка или разработка образовательных программ на основе государственных образовательных стандартов) - конструирование учебно-тематических планов, технологических карт усвоения стержневых идей предмета, разделов, тем, а также поурочных планов - реализация образовательной деятельности - рефлексия процесса и результата освоения образовательных программ.

Третье. Технология подготовки предусматривает взаимодействие учителя и учащихся *на творческой договорной основе.* Возможно, следует начинать подготовку к ЕГЭ с серии учебных занятий, индивидуальных и групповых консультаций, собеседований, где стоит уточнить функции и обязанности педагога и учащихся в процессе подготовки. Очень важно осуществить прогнозирование ожидаемых результатов ЕГЭ по отношению к каждому ученику с учетом его образовательного потенциала. Естественно, эту работу необходимо провести на строго научной основе, с привлечением педагога-психолога. Учитель обязательно информирует выпускников об особенностях технологии подготовки к ЕГЭ или вместе с детьми осуществляет выбор оптимального варианта подготовки.

Четвертое. Осуществляется поэтапное планирование и последовательное (пошаговое) воплощение педагогических действий и операций, используется идея алгоритмизации. С этой целью разрабатывается и реализуется план действий учителя и учащихся по подготовке к ЕГЭ.

Пятое. Органической частью технологии подготовки к ЕГЭ являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения процесса, условий и результатов образовательной деятельности.

Таким образом, подготовка к ЕГЭ достигает технологического уровня, если представлена в виде научно обоснованного педагогического замысла (системы образовательных идей, концепции), системы педагогических целей и задач, предписаний по их реализации, описания содержания и последовательности процедур, действий, операций и может быть воспроизведена при заданных условиях и средствах любым учителем.

Технология деятельности учителя-предметника по подготовке выпускников к проведению ЕГЭ включает: этап концептуализации и параметризации образовательной деятельности, диагностико-прогностический этап, этап целеполагания, этап планирования, этап конструирования и реализации учебных занятий, контрольно-регулировочный этап и рефлексии.

1. *Этап концептуализации и параметризации образовательной*

деятельности по предмету. Его задачами являются:

о изучение концепции модернизации общего образования, ведущих идей теории и практики в области образования;

- анализ требований государственного образовательного стандарта (обязательного минимума содержания среднего общего образования по предмету);
- разработка ведущих концептуальных идей построения образовательного процесса по предмету, в том числе подготовки к экзамену;
- определение критериев, показателей и инструментариев измерения процесса, условий и результатов освоения образовательной программы по учебному предмету

2. *Диагностико-прогностический этап.* В его задачи входит сбор и анализ информации о реальных образовательных возможностях выпускников; технологическое прогнозирование возможных затруднений школьников в выполнении КИМов по предмету; планирование ожидаемых результатов ЕГЭ по общеобразовательным предметам.

На этом этапе важная роль отводится педагогическому консилиуму как коллективной форме анализа образовательных достижений школьников и планирования системы педагогических действий по оказанию помощи конкретным выпускникам в их подготовке к ЕГЭ. Педагогический консилиум - это своего рода малый педагогический совет, профессиональный разговор педагога-психолога, школьного врача, представителей родительского комитета, учителей-предметников, работающих в конкретном классе. Ответственность за его подготовку возлагается на классного руководителя. Педконсилиум в выпускных классах проходит с участием заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе. Он проводится не менее 2 раз в течение учебного года, на осенних и весенних каникулах. Его продолжительность - не более 1.5 часов.

В обязанности классного руководителя (в отдельных случаях - заместителя директора школы) входит сбор и систематизация аналитико-диагностических материалов по изучению образовательных возможностей выпускников; технологическому прогнозированию типичных и индивидуальных затруднений школьников в выполнении КИМов; планированию ожидаемых результатов ЕГЭ по ряду предметов.

В начале педконсилиума звучит доклад классного руководителя на тему: «Характеристика образовательного потенциала выпускников класса». Характеристика может быть выполнена по следующему плану.

1. Анализ образовательных возможностей каждого выпускника класса.

1.1. Отношение к школе, к образовательной деятельности (активно положительное. пассивно положительное, ситуативное, активно отрицательное. пассивно отрицательное).

1.2. Отношение к освоению образовательных программ по предметам, выносимым на ЕГЭ (активно положительное, пассивно положительное, ситуативное. активно отрицательное, пассивно отрицательное).

1.3. Состояние здоровья ученика (практически здоров, имеет отклонения в здоровье, хронические заболевания).

1.4. Особенности умственной работоспособности (восходящий тип рабо-

тоспособности, то есть постепенное возрастание интенсивности и объема работы при выраженном снижении ошибок или их постоянстве; нисходящий тип - снижение работоспособности с одновременным нарастанием количества ошибок от одного задания к другому; ровный тип - высокие качественные показатели при небольшом колебании (0,5%) в течение учебного дня; неопределенный тип - колебания интенсивности и качества работы (от +4 до -6%) с тенденцией к снижению объема выполненной работы).

1.5. Уровень сформированности следующих общеучебных умений: темпа чтения, умения выделять главное в устной и письменной речи, темпа письма, устного счета, сравнивать и сопоставлять, обобщать и систематизировать, осуществлять самоорганизацию и рефлексию образовательной деятельности, демонстрировать сформированность оценочно-ценностных суждений, вступать в диалог с книгой, с одноклассником, с учителем (оптимальный, допустимый, критический).

1.6. Уровень сформированности мотивационно-ценностных, эмоционально-волевых. интеллектуальных, организационно-деятельностных, коммуникативных и рефлексивных качеств личности (оптимальный, допустимый, критический).

1.7. Семейное воздействие (активно положительное, пассивно положительное. ситуативное, активно отрицательное, пассивно отрицательное).

2. Контрольный уровень усвоения учебного материала (различения или распознавания - «2», понимания и запоминания - «3», применения на практике по образцу - «4», творческий уровень - «5»).

3. Планируемый уровень освоения образовательных программ по предметам выносимым на ЕГЭ (понимания и запоминания - «3», применения на практике по образцу - «4». творческий уровень - «5»),

4. Система мер по оказанию педагогической помощи выпускникам в достижении планируемого уровня освоения образовательных программ по предметам, выносимым на ЕГЭ.

Чрезвычайно важно обеспечить объективность и достоверность характеристики образовательных возможностей школьников за счет использования разнообразных источников информации, применения адекватных методик изучения, обязательного использования методов, позволяющих школьникам осуществить рефлексию своего духовно-нравственного, психофизиологического, коммуникативного, организационно-деятельностного и образовательного потенциала.

Вторая часть педконсилиума посвящается коллективному обсуждению доклада классного руководителя. Затем принимается решение, которое предусматривает конкретные меры по оказанию педагогической помощи выпускникам в достижении планируемого уровня освоения образовательных программ по предметам, выносимым на ЕГЭ.

Подобного рода педконсилиум необходим и в 10-м классе.

В опыте работы целого ряда учителей русского языка, математики, биологии. химии, физики г. Курска наблюдается следующий вариант использования результатов педагогического консилиума в процессе организации образовательной деятельности школьников. Поурочные планы предваряет технологическая карта изучения состояния и развития образовательного

потенциала школьников (таблица 3.3), которая служит конкретизации целей учебных занятий, определению индивидуальных образовательных задач, сравнению конечных результатов с уровнем обучаемости школьников. Такого рода информация способствует дифференциации образовательной деятельности, определению механизмов развития личности.

3. *Этап целеполагания* предусматривает: определение системы целей и задач образовательной деятельности по предмету по отношению к каждому выпускнику; на этом этапе осуществляется актуализация задач изучения учебного предмета в школе; их декомпозиция на различные разделы и темы; определение стержневых идей учебного курса, разделов, тем; оформление целей и задач ведущих разделов и тем в учебно-тематическом планировании; декомпозиция задач темы в образовательные цели конкретных учебных занятий; определение индивидуальных образовательных целей школьников.

Системообразующую роль технологии подготовки выпускников к ЕГЭ выполняют цели. В самом общем виде цель - это ожидаемый, желаемый, прогнозируемый результат деятельности. Задача выступает формой конкретного выражения цели. Задачи подготовки к ЕГЭ должны быть интегрированы в систему образовательных целей, реализуемых в школе.

Таблица 3.3

Технологическая карта изучения состояния и развития образовательного потенциала школьников

Ф.И.О.	ПОКАЗАТЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА											
	Качество усвоения ЗУНов		Качество сформированности общеучебных умений		Отношение к учению		Познавательный интерес к изучению предмета		Психофизиологические возможности (сила воли, внимание, память, мышление, воображение, работоспособность и др.)		Самоорганизация	
	Р	П	Р	П	Р	П	Р	П	Р	П	Р	П
1. Азаров А.П.												

Условные обозначения; **р - реальное состояние; П- планируемые результаты развития образовательного потенциала.**

Учитель, приступая к определению цели образовательной деятельности по предмету:

- изучает требования образовательного стандарта и программы;
- определяет, что должен знать и уметь школьник к концу изучения

предмета, раздела, темы;

• анализирует информацию об образовательном потенциале обучающихся; определяет доминирующие способы учения школьников:

• выявляет типичные и индивидуальные затруднения школьников в освоении учебного курса, раздела, темы:

• **выявляет типичные ошибки выпускников,, допущенные в ходе итоговой аттестации в форме ЕГЭ;**

• определяет (совместно с обучающимися) общие и индивидуальные цели образовательной деятельности школь ни кои по Предмету, а также задачи. связанные с подготовкой к ЕГЭ (в число такого рода задач могут входить развитие умений правильно прочесть толкование учебных заданий; развитие умений осуществлять саморегуляцию и самоорганизацию в образовательной деятельности а определенный временной промежуток: развитие умений выполнять задания в тестовой форме, фиксировать результаты а бланках ответов Na 1 и № 2);

• определяет приемы учебной работы, которыми важно овладеть школьнику;

* выявляет ценностные ориентиры, которые могут обеспечить личностную заинтересованность школьника в результате обучения, в качестве подготовки к ЕГЭ.

После того как цель определена, она становится ориентиром в отборе основного содержания, методов, средств обучения, форм организации познавательной деятельности школьников

Процесс подготовки к ЕГЭ строится в логике реализации триединой дидактической цели, интеграции ее познавательного, развивающего, воспитательного аспектов,

Что касается *конструирования системы познавательных целей* подготовки к ЕГЭ, то с позиции системно-структурного подхода важно, чтобы учитель имел представление, из каких основных компонентов состоит система знаний. В дидактике принято в системе знаний выделять два больших блока: эмпирический и теоретический, Эмпирический блок включает следующие компоненты: термины {номенклатура предмета), понятия, факты, представления. Теоретический блок - понятия, причинно-следственные связи (прямые и обратные), закономерности, законы, теории.

Конструирование системы развивающих целей отражает основные умения, которые отрабатываются на учебном занятии. Приобретение умений творческого характера (формирование опыта творческой деятельности), для которых характерен «переносе энзний из одной учебной ситуации в другую. осуществляется в процессе выполнения творческих (проблемных) заданий для самостоятельной работы. Основные приемы реализации развивающих целей - это упражнения и творческие задания для самостоятельной работы.

Конструирование системы воспитательных целой учебного занятия связано с реализацией принципа ценностной ориентации (ориентация на высшие ценности: человек, жизнь, природа, общество, добро, истина, красота, труд и др.) в работе с учащимися,

4. *Этап планирования.*

Качество подготовки к ЕГЭ во многом зависит оттого, насколько основательно и обоснованно выполняется тематическое и поурочное планирование. В настоящее время школе предоставлено право самостоятельно разрабатывать образовательные программы. Учителя имеют возможность нестандарт но подходить к планированию образовательного процесса; выбирать оптимальную последовательность изучения материала в пределах темы; определять количество часов на освоение разделов и тем курса в пределах того объема времени, которое отводится на изучение учебного предмета; учитывать уровни обученности и обучаемости школьников и в соответствии с ними осуществлять тематическое и поурочное планирований.

Анализ процесса подготовки к ЕГЭ, а также его результатов по целому ряду учебных предметов свидетельствует о наличии широко распростра

ненных педагогических ошибок в планируемой педагогической деятельности по реализации образовательных программ. К их числу принадлежат:

- несоответствие содержания учебно-тематического плана требованиям образовательных программ по общеобразовательным предметам, рекомендованным Департаментом общего среднего образования Министерства образования и науки Российской Федерации:
- отсутствие интеграции между учебными курсами, изучаемыми школьниками в различных классах:
- формальное отношение к целеполаганию на уровнях учебного предмета, раздела, темы, учебных занятий, а также на уровне индивидуальной самостоятельной деятельности обучающегося:
- отсутствие взаимосвязи между целями урока с предшествующими ему и последующими за ним учебными занятиями;
- недооценка диагностических процедур (определения критериев и показателей результативности освоения образовательных программ, изучение уровня обучаемости и обученности школьников, определение качества освоения ими образовательных программ и др.), позволяющих делать заключение о степени обоснованности планов;
- недостаточное внимание планированию теоретического обобщения знаний, самостоятельной работы с различными источниками знаний, выполнения практической части программы;
- недостаточное внимание планированию работы по освоению школьниками стержневых идей предмета, раздела, тем и, наоборот, излишнее внимание по отношению к второстепенному материалу, которой предлагается школьникам для ознакомления (а не изучения);
- преимущественное планирование учебных занятий одного типа (чаще всего уроков усвоения нового материала, уроков закрепления знаний и умений), что не соответствует логике процесса усвоения учащимися знаний;
- недооценка учебных занятий, обеспечивающих систематизацию знаний, умений школьников;
- недостаточное внимание планированию деятельности по развитию общеучебных умений школьников, формированию у них навыков четкого, краткого (но полного) письменного изложения ответа на поставленный вопрос. умений оформлять ответ в форме, предложенной в режиме ЕГЭ;
- недостаточное внимание планированию работы с использованием новых информационных технологий, тестовых заданий открытого и закрытого типа и др.

Чтобы не допустить названные недостатки планирования в процессе подготовки выпускников к ЕГЭ, учителю можно воспользоваться следующей формой конструирования образовательного процесса (совмещающей в себе традиционное тематическое планирование с поурочным) - *технологической картой освоения образовательной программы по предмету (* таблица 3.4).

Как отмечают Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко, сущностной характеристикой технологической карты является представление образовательного процесса на уровне технологии (проектирования и конструирования), включая описание действий учителя и учащегося в процессе целеполагания, организации,

контроля, регулирования и рефлексии. Технологическая карта позволяет представить образовательный процесс в виде целостной системы учебных занятий, взаимосвязанных по этапам процесса образования: целевому, содержательному, операционно-деятельностному, контрольно-регулировочному, рефлексивному. В ней предусматривается планирование результатов развития образовательного потенциала учащихся, планирование усвоения ими знаний, умений, навыков. Указанные параметры являются конечными результатами усвоения школьниками учебного материала.

Планирование конечных результатов усвоения учебного материала учащимися осуществляется посредством определения целей учебной темы и отбора фактов, понятий, правил, формул, законов, составляющих основу практической подготовки учащихся.

Отбор содержания материала каждого раздела и распределение его по темам осуществляется на основе работы с учебной программой и стандартом образования по общеобразовательным предметам. Для большей наглядности это содержание заносится в технологическую каргу. В эту карту можно внести также межпредметные связи, более четко определить преемственные связи между разделами и темами внутри каждого их них. Все это позволит учителю оптимально осуществить структурирование учебного предмета в логике ЕГЭ.

Затем учитель приступает к планированию изучения каждой учебной темы, но с учетом анализа особенностей усвоения и выявления типичных учебных затруднений учащимися отдельных тем и вопросов курса, с учетом анализа результатов Единого государственного экзамена предыдущего года (см. таблицу 3.4).

Для развития саморефлексии и самоорганизации выпускников можно предложить вести *тетрадь самоконтроля.* Такая тетрадь является своеобразным стимулом самообразования, так как позволяет видеть изучаемую тему целостно в собственных целевых действиях и самостоятельно организовать учебно-познавательную деятельность в соответствии со своими возможностями (см. таблицу 3.5).

Таблица 3.4

Технологическая карта подготовки выпускников ОУ к ЕГЭ по теме «Размножение и индивидуальное развитие организма» (6 часов) (разработана учителем биологии МОУ «Гимназия № 44» г. Курска О.В. Дородных)

№	1	2	3	4	5	6
Тема	**Деление клеток. Митоз**	**Формы размножения организмов**	**Мейоз. Основы полового размножения**	**Оплодотворение. Развитие половых клеток**	**Индивидуальное развитие организма – онтогенез**	**Организм как единое целое**
Что должен знать ученик	Значение подготовки клетки к делению, фазы деления; значение деления клеток как биологического процесса, лежащего в основе размножения и индивидуального развития организмов; фундаментальные понятия: «митотический цикл», «интер-, про-, мето-, ана-, телофаза», «цитокинез»	Размножение живых организмов; условия существования видов; важность поддержания численности популяции в природе; понятия: «партеногенез», «апомиксис»	Механизм мейоза, биологическую сущность; генетические функции; понятия «мейоз», «лептонема», «зигонема», «пахинема», «диплонема», «диакинез», «кроссенговер»	Сущность сперматогенеза и овогенеза; особенности развития половых клеток; понятия: «сперматогенез», «овогенез»	Стадии эмбриогенеза; процесс закладки органов и взаимодействия частей развивающегося зародыша; сущность онтогенеза, биологического закона, постэмбрионального развития организма; роль отечественных ученых в разработке теории индивидуального развития хордовых; понятия: «бластула», «морула», бластомеры», «гаструла», нейрула», «сомит», «онтогенез», «филогенез»	Содержание предыдущих учебных занятий; условия приспособления организмов к изменяющимся условиям; влияние внешних условий на раннее развитие организмов; значение биологических часов; сущность анабиоза
Что должен уметь ученик	Объяснять значение деления клеток; анализировать информацию	Применять знания о размножении для обоснования мероприятий по охране природы	Сравнивать митоз и мейоз; работать с различными источниками; составлять тестовые задания по степени	Объяснять материальную преемственность поколений, значение объединения материнской и отцовской наслед-	Выявлять родственные связи организма на основе биологического закона; анализировать этапы онтогенеза животных; делать выводы об общности индивидуального	Понимать вредное влияние наркотиков, алкоголя на развитие человека; работать с тестовыми задани-

Продолжение таблицы 3.4

№	1	2	3	4	5	6
			сложности (воспроизведения; применение по образцу; применения в творческой ситуации)	ственности организма для эволюции и постоянства вида	развития живых организмов; работать с различными источниками знаний	ями открытого и закрытого типов
Контроль учителя	«Входной» или модульный контроль знаний	Тестовые задания открытого или закрытого типа; самоконтроль учащихся	Индивидуальный и фронтальный опрос; задания в тестовой форме в логике КИМов	Индивидуальный и фронтальный опрос; задания в тестовой форме в логике КИМов	Индивидуальный и фронтальный опрос; тестовые задания открытого и закрытого типа; самоконтроль учащихся в логике ЕГЭ	«Выходной» контроль с применением заданий в тестовой форме в логике ЕГЭ
Тип учебного занятия	Вводное учебное занятие	Изучение и первичное закрепление новых знаний (лекция)	Изучение и закрепление новых знаний (семинар)	Изучение и закрепление новых знаний (семинар)	Изучение и закрепление знаний; комплексное применение знаний (семинар)	Обобщение и систематизация знаний; проверка, оценка и коррекция знаний
Оборудование	Таблица, учебник, дополнительная литература	Таблицы за курс 6–7 классов, учебник, динамическое пособие «Размножение шляпочного гриба»	Таблица, учебник	Таблица, учебник, дополнительная литература	Таблица, учебник	Дополнительная литература
Домашнее задание	П.17, повторить за курс 6–7-го классов формы размножения, конспект учебного занятия (Учебник: Д.К. Беляев «Общая биология» 10–11 кл. – М., 2003.)	П. 18, конспект учебного занятия, повторить п. 17	П. 19, составление заданий в тестовой форме в логике ЕГЭ (по выбору) и подготовка ключа ответов	П.20, конспект учебного занятия, повторить п. 19	П. 21, конспект урока, составление заданий в тестовой форме в логике КИМов	П. 22., повторить строение, функции, жизненный цикл клеток

Таблица 3.5

Тетрадь самоконтроля по учебному предмету

ТЕМА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ						
Что должен знать	Знаю	Отметка			Мои затруднения	Рекомендации
		Моя	Учащихся	Учителя		
Что должен знать	Знаю	Отметка			Мои затруднения	Рекомендации
		Моя	Учащихся	Учителя		

Определение учеником целей занятия, выступающих в роли эталонов усвоения; умение оценить себя в начале работы над темой, в середине и по ее окончании; способность самостоятельно переходить от одного вида деятельности к другому; готовность выходить за рамки обязательных учебных заданий позволяет каждому школьнику оценивать уровень сформированности своих знаний и умений, принимать решения о необходимых действиях по самокоррекции процесса усвоения содержания образовательных программ по предмету.

Применяемые в соответствии с содержанием технологической карты учителя задания в тестовой форме позволяют осуществить поурочный контроль, самоконтроль деятельности учащихся, обеспечивают развитие рефлексии и самоорганизации. Домашние задания в виде составления тестовых заданий школьниками требуют умения отбирать нужную информацию, выделять главное, существенное в изучаемом материале.

Сочетание самоконтроля и самооценки с контролем учителя способствует объективному выявлению причин учебных затруднений школьников и ликвидации имеющихся у них пробелов в темах, включенных в КИМы.

Следует особо отметить, что планирование - это «бросок из настоящего в будущее». Поэтому между проектируемым завтра и сегодняшним состоянием образовательной системы лежит деятельность по конструированию. Важным звеном в технологии подготовки выпускника к ЕГЭ является этап конструирования и реализации учебных занятий, каждое из которых должно отвечать на вопрос: какое место в системе других занятий по теме или разделу занимает данный урок, то есть каковы его цели, задачи и др.

5. Этап конструирования и реализации учебных занятий.

При конструировании учебного занятия необходимо учитывать типичные затруднения школьников в выполнении тестовых заданий, определять причины возникновения затруднений совместно с учащимися; устранять (по возможности) в ходе проверки обнаруженные пробелы; обеспечивать рефлексию учащихся по поводу своих способов учебой работы в процессе выполнения домашнего задания в логике ЕГЭ.

Учитывая, что участие в эксперименте ставит учеников и учителей перед серьезными проблемами, которые нужно решать уже сегодня, необходимо особенно серьезное внимание уделить повторению и обобщению знаний, отработке умений и навыков, формируемых в 5-10-х классах. Поэтому наряду

с изучением нового материала, выделением в нем наиболее существенных вопросов необходимо проводить целенаправленное повторение изученного в предшествующие годы. В процессе подготовки выпускников школ г. Курска к ЕГЭ сложился определенный опыт работы по повторению изученного материала, который имеет следующую логику.

- изучить затруднения школьников, выполнявших КИМы прошлых лет;
- выявить возможные проблемы, с которыми могут столкнуться ученики класса;
- разработать тематику консультаций по наиболее сложным разделам курса (в логике ЕГЭ);
- организовать групповые и индивидуальные консультации.

Как показал опыт учителей школ, кроме проведения тематических консультаций, организации творческого домашнего задания по разработке «авторских» КИМов для самоконтроля и взаимоконтроля необходимо по-иному всмотреться в наиболее сложные для выпускников темы по учебному предмету и предложить ученикам *отрефлексировать свои затруднения.*

Далее необходимо определить, чем вызвано затруднение, какова его причина, как помочь ученику в преодолении данного затруднения.

По данным самоисследования школьников учитель составляет небольшие диагностические задания, предлагает их обучающимся. Затем сравниваются результаты самоконтроля и контроля со стороны учителя. Полученные результаты сопоставляются. Если учитель делает вывод, что у учеников актуализируется устойчивое затруднение по тем или иным вопросам усвоения содержания образовательных программ по изучаемому предмету, то эти темы берутся под особый контроль. Выявленные общие и индивидуальные учебные затруднения школьников по предмету учитываются в технологической карте урока.

Важно обеспечить усвоение методики воспроизведения изученного материала в логике ЕГЭ; осознание школьниками своих способов проработки учебной информации с использованием заданий в тестовой форме. Особую значимость составляет закрепление знаний и способов действий, требующих внутрипредметных и межпредметных связей, которые лежат в основе тестовых заданий в логике ЕГЭ; усвоение учащимися знаний и способов деятельности на уровне их применения в разнообразных вариантах выполнения КИМов (на уровне воспроизведения; на уровне применения знаний по образцу; на уровне творческого применения знаний). С этой целью учителя, как правило, включают в различные этапы урока задания в тестовой форме, разработанные в логике ЕГЭ. стремятся развивать у школьников умения самостоятельно создавать вышеназванные задания с учетом своего индивидуального познавательного стиля, обеспечивать условия, способствующие самоорганизации познавательной деятельности.

В процессе реализации учебных занятий особую важность имеет объективная качественная оценка работы класса и отдельных учащихся в логике подготовки к ЕГЭ; анализ степени успешности в овладении выполнением тестовых заданий; анализ недостатков в деятельности учащихся; рекомендации по преодолению недостатков. Учителю важно инициировать рефлексию учащихся по поводу эмоционального состояния, качества своей

деятельности при выполнении КИМов. взаимодействия с учителем, с одноклассниками; необходимо обеспечивать реализацию принципов саморегуляции и сотрудничества.

6. Контрольно-регулировочный этап.

Для изучения уровня подготовки выпускников (10-11-о кл.) к ЕГЭ целесообразно после освоения стержневых тем предмета проводить проверку и оценку знаний, а также способов деятельности с применением тестовых заданий открытого и закрытого типа в логике ЕГЭ с использованием контрольно-измерительных материалов при повторении ранее изученных тем. Тестовые задания обязательно должны содержать инструкцию для учащегося. При составлении контрольно-измерительных материалов учителю необходимо руководствоваться таблицей распределения времени на ответы уровня воспроизведения (А), уровня применения знаний по образцу (Б), творческого применения знаний (С).

Желательно, чтобы ответы заполнялись в бланках ЕГЭ.

При оценивании уровня подготовки выпускников может быть выявлен ряд образовательных затруднений, с которыми столкнулись ученики в ходе выполнения КИМов. В этом случае зачастую анализируются затруднения, определяются их причины. Однако согласно опыту целого ряда учителей, успешно работающих в режиме личностно ориентированного образования, можно утверждать, что гораздо продуктивнее анализировать достижения школьников и их причины.

Результаты такого анализа ложатся в основу *разработки индивидуальных образовательных маршрутов каждого ученика*. а *также программ их самообразования, самокоррокции и самоконтроля.* Кроме того, эти данные используются в процессе подготовки и проведения педагогического консилиума, в ходе которого осуществляется коллективное оледенение системы мор оказания индивидуальной помощи школьникам по подготовке к ЕГЭ.

7. Этап рефлексии.

Результаты ЕГЭ по общеобразовательным предметам оформляются в организационно-педагогическом документе «Справка по результатам ЕГЭ».

Для оценки результатов подготовки выпускников к ЕГЭ учителю-предметнику поможет следующий информационный материал.

1. Анализ образовательного потенциала обучающихся, планируемые уровни усвоения учебного предмета.
2. Анализ педагогической деятельности по содержанию, правилам и технологии подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ. Анализ учета результатов проведения репетиционных испытаний, факторов, повышающих и понижающих качество выполнения КИМов.
3. Сведения об освоении учащимися инструхтажа по заполнению бланков ЕГЭ и по выполнению КИМов.
4. Анализ соответствия образовательных достижений (успехов), выявленных учителем к концу учебного года, и ГЭК - в ходе ЕГЭ.

Для составления справки *«Качество результатов ЕГЭ»* учителю-предметнику необходимо внести в таблицы количественные показатели рубежной, промежуточной, годовой аттестации, репетиционных испытаний выпускников.

сдающих ЕГЭ по предмету, а также свои предложения по модернизации педагогической деятельности в процессе подготовки и проведения ЕГЭ в школе, по обеспечению качества общего образования.

Контрольные вопросы и задания.

1. Каковы причины введения ЕГЭ?
2. Охарактеризуйте порядок проведения Единого государственного экзамена.
3. Назовите особенности содержания деятельности органов управления образованием и школы по подготовке и проведению ЕГЭ.
4. В чем заключается сущностная характеристика личностно ориентированной технологии подготовки школьников к ЕГЭ?
5. Разработайте свой вариант подготовки школьников к успешному выполнению контрольно-измерительных материалов в режиме ЕГЭ.

ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 3

1. *Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. М., 1998.
2. *Битинас В.П., Катаева ЛИ.* Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. 1993. № 2. С. 10-15.
3. В помощь организаторам Единого государственного экзамена. Учебно-методическое пособие. М.. 2002.
4. *Гласс Дж.. Стенли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии. М. 2001.
5 *Ефремова Н.Ф* Современные тестовые технологии в образовании. М.; Ростов. 2001.
6. *Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. Киев, 1994.
7. *Михайлычев Е.А.* Дидактическая тестология. М.. 2001.
8. *Нардюжев В.И., Нардюжев И В.* Современные системы компьютерного тестирования // Школьные технологии. 2001. N«3. С. 45-65.
9. О возложении на Центр тестирования Министерства образования РФ организационно-технологического обеспечения проведения эксперимента по Единому государственному экзамену// Народное образование. 2001. № 5. С. 260-261.
10.0 сертификации качества педагогических тестовых материалов: Приказ Министерства образования РФ от 17 апреля 2000 г. № 1122 // Вестник образования. 2000. Ne 11.
11. Об организации эксперимента по введению Единого государственного экзамена: Приказ № 1033 от 16.03.2001 г. Постановление № 119 от 16 февраля 2001 г. *И* Народное образование, 2001. N2 5. С. 257-260.
12. Отчет по проекту «Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития образовательного тестирования» / Научный руководитель Г.С. Ковалева. М., 2001.
13. *Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Подушкина И.М.* Управленческий портфель. Управление качеством образования. Курск. 2003.
14. *Равен Д.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения,

перспективы / Пер. с англ. М. 1999.

15. Распоряжение Правительства от 29 декабря 2001 г., № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования до 2010 года».

16. *Реан А.А.* Нужны нормативные акты для использования психодиагностических методик// Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 186-188.

17. Стратегия модернизации содержания общего образования / Управление школой. № 30. 2001. С. 2-13.

18. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И.. Новиковой, Н.Л. Селивановой. Е.И. Соколовой. М.. 1999.

19. Управление качеством: Учебник для вузов / С.Д. Ильенкова, Н.Д. Ильенкова. В.С. Мхитарян и др.; под ред. С.Д. Ильенковой. М.. 1999.

20. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2000.

21. *Чепышкова М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. М., 2001.

22. *Чибисова М.Ю.* Единый государственный экзамен: психологическая подготовка. М.. 2004.

23. Цели, содержание и организации предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы / Под ред. А.А. Пинского. М.. 2003.

24. *Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В.* Единый государственный экзамен. Технология подготовки образовательного учреждения. М.; Курск, 2004.

25. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. М., 1999.

26. *Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А.* Новые технологии воспитательного процесса. М., 1994.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Подготовьте краткое сообщение на тему «Традиционные средства педагогических измерений результатов обучения в общеобразовательной школе: достоинства и недостатки».
2. Составьте программу микроисследования отношения школьников к традиционным средствам оценивания результатов обучения.
3. Проведите беседу со старшеклассниками с целью изучения их мнения о совершенствовании системы оценивания результатов обучения в школе.
4. Разработайте технологическую карту мониторинга качества освоения образовательной программы по конкретному учебному предмету.
5. Проанализируйте результаты образовательной деятельности в Вашем образовательном учреждении за последний год. Какие проблемы обеспечения качества школьного образования Вы можете назвать?
6. Подготовьте сценарий организационно-деятельностной игры «Система обеспечения качества образовательного процесса в школе». Разработайте

план методической подготовки учителей к новой форме оценки качества школьного образования.

7. Отрефлексируйте ход и содержание Вашей деятельности по управлению качеством образования. Разработайте программу мониторинга качества школьного образования.

8. Разработайте план-график внутришкольного контроля с учетом ведущих направлений модернизации общего образования.

9. Составьте программу педагогических чтений на тему «Опыт модернизации образовательного процесса в школе». Определите «сильные» и «слабые» места в своей управленческой деятельности по вопросам модернизации образовательного процесса в школе.

10. Изучите теорию составления и использования тестовых заданий в школьной практике. Подготовьте выступление на педсовете по вопросам педагогического тестирования.

11. Оцените свое отношение к ЕГЭ. Есть ли у Вас возражения против введения ЕГЭ? Какие? Какие изменения, на Ваш взгляд, должны произойти в содержании и технологиях школьного образования Б результате введения ЕГЭ?

12. Предложите свой вариант итоговой аттестации выпускников школ и вступительных испытаний в ссузы и вузы.

13. Какие проблемы организации и проведения ЕГЭ Вы видите? Запишите эти проблемы и классифицируйте их.

14. Подготовьте краткие тексты выступлений перед родителями учащихся на темы: «Почему возникла необходимость проведения ЕГЭ?», «В чем принципиальные отличия традиционной формы итоговой аттестации школьников и ЕГЭ?».

15. Какие опасности подстерегают школу, если в целях подготовки к ЕГЭ будет осуществляться «натаскивание» учащихся по конкретным предметам? Как избежать знаниецентризма в процессе подготовки к ЕГЭ и обеспечить личностно ориентированный подход к образованию?

16. Проанализируйте серию статей по проблемам проведения ЕГЭ, опубликованных в периодической печати. Выберите те из них, которые соответствуют Вашей точке зрения. Подготовьте дискуссионные вопросы по материалам статей, в которых изложены идеи, чуждые Вашей позиции о ЕГЭ.

17. Проведите микроисследование по выявлению понимания педагогами, выпускниками и их родителями сущности ЕГЭ и технологии подготовки к нему. Определите степень единства взглядов на ЕГЭ в Вашем коллективе. Поразмышляйте, как соотносятся взгляды педагогов на ЕГЭ и результаты их профессиональной деятельности. Сопоставьте мнения о ЕГЭ педагогов с мнениями учеников. Решите, надо ли проводить какую-либо работу среди учителей, детей и их родителей по изменению их взглядов на ЕГЭ.

18. Разработайте примерный план-график подготовки образовательного учреждения к ЕГЭ, обсудите его с коллегами.

19. Разработайте серию организационно-педагогических документов школы по вопросам подготовки и проведения ЕГЭ.

20. Разработайте тематику проблемных семинаров для учителей по вопросам ЕГЭ.

21. Перечислите трудности, возникающие у Вас и Ваших коллег при подготовке к ЕГЭ. Предложите способы преодоления имеющихся затруднений. Составьте опросник (анкету) по выявлению затруднений педагогов и учащихся в процессе подготовки к ЕГЭ.

22. Проанализируйте учебные занятия (свои и коллег) с точки зрения подготовки к ЕГЭ. Выявите наиболее типичные ошибки. В чем их причина?

23. Прочитайте «Положение о проведении Единого государственного экзамена» с карандашом в руках. Отметьте пункты, которые требуют дополнительной информации (разъяснений). Определите план действий по получению разъяснений.

24. Существует мнение, что для большинства учащихся КИМы - дело относительно новое, и может получиться так, что результат ЕГЭ будет невысоким не потому, что ученик не знает предмет, а просто потому, что он не сможет быстро переключиться на новую систему экзамена. Согласны ли Вы с данной точкой зрения? Что необходимо предпринять для преодоления названных затруднений учащихся?

25. В КИМах, которые предлагаются в процессе ЕГЭ, многое «завязано». с одной стороны, на способностях, а с другой - на ЗУНах. Предложив одни и те же КИМы в сельской и городской школе, в «обычной» общеобразовательной и в лицее, гимназии, мы получим более высокий результат, конечно же, в городских гимназиях и лицеях. Согласны ли Вы с этим мнением? Если да, то что, на Ваш взгляд, следует изменить в «Положении о проведении Единого государственного экзамена»?

Контрольно-измерительные материалы для оценки качества освоения программы учебного курса «Современные средства оценивания результатов обучения»

Обведите кружком номер правильного ответа.

1. Впервые термин «тест» предложил:

а) Ф. Гальтон;

б) Дж. Кеттел;

в) А. Вине;

г) Э. Торндайк.

2. Работы А. Бине и Т. Симона были направлены на:

а) выявление элементарных психических процессов;

б) разработку статистических методов исследования;

в) простые измерения высших психических процессов;

г) разработку первых педагогических тестов.

3. Из предложенных принципов выберите тот, который впервые был обоснован Ф. Гальтоном:

а) ограничение времени тестирования приблизительно одним часом;

б) применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых;

в) дифференциация по трудности заданий (от более простых к более сложным);

г) введение тестов с выборочным методом формирования ответа с указанием подчеркивать наугад в случае незнания или сомнения.

4. Разработка тестов в СССР в 20-30х годах осуществлялась в рамках:

а) педагогики;

б) педологии;

в) возрастной психологии;

г) педагогической психологии.

5. Фамилии основных ученых, работающих по данному направлению:

а) С.М. Василейский, П.П. Блонский. Л.С. Выготский;

б) В.С. Аванесов. Г.С. Ковалева. О. Хризман;

в) Н.Ф. Талызина. В.П. Беспалько. Л.С. Выготский;

г) В.С. Аванесов, Г.С. Ковалева. С.М. Василейский, Е. Гурьянов.

6. Тесты в бывшем Советском Союзе стали проникать в педагогику в 1970-1980-х годах в рамках:

а) деятельностного подхода;

б) личностно ориентированного подхода;

в) программированного обучения;

г) компьютерного обучения.

7. Для критериально ориентированных тестов характерна следующая логическая цепочка:

а) задания х ответы х выводы о развитии того или иного качества, умения, навыка и т.д.;

б) задания х ответы х выставление оценки;

в) задания х ответы х рейтинг испытуемого;

г) задания х ответы х вывод о необходимости ликвидации пробелов в тех или иных ЗУНах.

8. В нормативно ориентированные тесты включаются вопросы:

а) необходимые для адекватной оценки, где определение валидности не играет важной роли:

б) обеспечивающие максимальное разнообразие в индивидуальных оценках, и определение валидности не играет важной роли;

в) необходимые для адекватной оценки, где важную роль играет определение валидности;

г) обеспечивающие максимальное разнообразие в индивидуальных оценках; важную роль играет определение валидности.

9. По процедуре создания выделяют тесты:

а) стандартизированные, нестандартизированные;

б) стандартизированные, адаптивные, валидные;

в) адаптивные, неадаптивные;

г) стандартизированные, нестандартизированные, адаптивные, неадаптивные.

10. По средствам предъявления выделяют тесты:

а) бланковые, предметные, аппаратурные, практические;

б) бланковые, предметные, практические, компьютерные;

в) бланковые, предметные, аппаратурные, практические, компьютерные;

г) бланковые, предметные, аппаратурные, практические, манипуляционные, компьютерные.

11. По характеру действий выделяют тесты:

а) вербальные, практические;

б) вербальные, невербальные;

в) вербальные, манипуляционные;

г) вербальные, невербальные, манипуляционные, практические.

12. По целям использования выделяют тесты:

а) определяющие, формирующие, диагностические, суммирующие;

б) формирующие, диагностические, суммирующие, контролирующие;

в) определяющие, формирующие, корректирующие, суммирующие;

г) определяющие, формирующие, диагностические, корректирующие, суммирующие.

13. Классификация заданий в тестовой форме по В.С. Аванесову:

а) открытой и закрытой формы;

б) открытой формы, закрытой формы, задания с выбором правильного ответа. на установление соответствия, на установление последовательности;

в) открытой формы, задания с выбором правильного ответа, на установление соответствия, на установление последовательности;

г) открытой формы (дополнения и свободного изложения), задания с выбором правильного ответа, задания с выбором наиболее правильного ответа, на установление соответствия, на установление последовательности.

14. Классификация заданий в тестовой форме по А.Н. Майорову:

а) открытой формы, задания с выбором правильного ответа, с выбором нескольких правильных ответов, на установление соответствия, на установление последовательности;

б) открытой формы (дополнения и свободного изложения), закрытой формы (задания альтернативных ответов, задания множественного выбора, на установление соответствия, на установление последовательности);

в) открытой формы (дополнения и свободного изложения), задания альтернативных ответов, задания множественного выбора, на установление соответствия, на установление последовательности;

г) открытой формы (дополнения и свободного изложения), задания альтернативных ответов, задания с выбором правильного ответа, с выбором нескольких правильных ответов, на установление соответствия, на установление последовательности.

15. Рекомендуемое число вариантов ответов в заданиях с выбором одного правильного ответа:

а) не менее трех;

б) не менее четырех;

в) не менее пяти;

г) не менее шести.

16. Название принципа, означающего, что содержание второго ответа вбирает в себя содержание первого и содержит новую информацию:

а) сочетания;

б) дополнения;

в) противоположности;

г) кумуляции.

17. Единый государственный экзамен предусматривает:

а) сдачу выпускных экзаменов в школе (итоговую аттестацию);

б) вступительные испытания в ссузы/вузы;

в) совмещение итоговой аттестации в общеобразовательном учреждении и вступительных испытаний в ссузы / вузы;

г) установление надежного и объективного рейтинга выпускников и отбор для обучения н вузах и ссуэах.

18. Могут ли результаты ЕГЭ признаваться в качестве результатов итоговой аттестации и одновременно результатов вступительных испытаний в ссузы и вузы?

а) да, с разрешения органов местного самоуправления:

б) нет:

в) не всегда;

г) да, безусловно.

19. В состав государственной экзаменационной комиссии субъекта Российской Федерации входят:

а) представители органов исполнительной власти;

б) представители органов управления образованием различных уровней;

в) представители образовательных учреждений, принимающие участие в эксперименте;

г) асе вышеназванные представители.

20. Вправе ли выпускники, поступающие в ссузы и вузы, подать апелляцию по содержанию контрольных измерительных материалов?

а) да, безусловно;

б) нет;

в) да, если это предусмотрено Положением о ГЭК;

г) апелляции по содержанию контрольных измерительных гиатериалов принимаются Министерством образования Российской Федерации.

21. Если имеются нарушения процедуры проведения экзамена (вступительного испытания), приведшие к снижению отметки, вправе ли выпускники, поступающие в ссузы и вузы, подать апелляцию?

а) да. ко только в день проведения экзамена (вступительного испытания);

б) да, но только в день объявления результатов экзамена (вступительного испытания);

в) нет;

г) Положением о проведении ЕГЭ это не регламентируется.

22. Вправе ли выпускники, поступающие в ссузы и вузы, подать

апелляцию в конфликтную комиссию о несогласии с выставленной отметкой?

а) да, но только в день объявления результатов экзамена (вступительного испытания) и в том случае, если оно не имеет однозначного решения;

б) да, но только в день объявления результатов экзамена (вступительного испытания} и в том случае, если бланк некорректно обработан на компьютере (по причине ошибки при сканировании или из-за сбоя при передаче данных по компьютерной сети);

в) да, во всех вышеперечисленных случаях, но только в день объявления результатов экзамена (вступительного испытания) по соответствующему общеобразовательному предмету;

г) нет

23. Экзаменационные работы в рамках ЕГЭ оцениваются баллами (по стобалльной системе) и отметками (по пятибалльной системе). В чьи полномочия входит обязанность устанавливать порядок и шкалу перевода баллов в отметки?

а) государственной экзаменационной комиссии;

б) органа управления образованием субъекта Российской Федерации;

в) министерства образования Российской Федерации;

г) представителей органов управления образованием различных уровней,

24. Возможна ли пересдача ЕГЭ по причине неудовлетворительной оценки?

а) да, безусловно;

6} нет;

в) да. ЕГЭ можно пересдавать, но только на основании врачебной справки о невозможности своевременной сдачи экзамена;

г) да, если имеется разрешение Министерства образования Российской Федерации,

25. Оказывают ли результаты ЕГЭ влияние на школьный аттестат?

а) да, безусловно;

б) нет;

в) да, если имеется расхождение балла ЕГЭ (по пятибалльной шкале) и годовой оценки на один балл;

г) да. если расхождение балла ЕГЭ (по пятибалльной шкале) и годовой оценки составляет более чем один балл.

26. Вправе ли вузы и ссузы самостоятельно провести (предусмотренные при поступлении на соответствующие направления подготовки и специальности) вступительные испытания по тем общеобразовательным предметам, по которым не проводится ЕГЭ в субъекте Российской Федерации, на территории которого они расположены?

а) да; б) нет;

в) да, если это предусмотрено Правилами приема;

г) да, если получено разрешение Министерства образования Российской Федерации.

Обводите кружком номера *правильных* ответов.

27. Задачи школьного образовании в контексте его модернизации:

а) подготовка человека, способного к непрерывному самообразованию;

б) выработка механизмов адаптации в обществе; а)

трансляция готовых, проворенных знаний;

г) формирование лояльного (послушного) гражданина, способного быть частью социальной системы;

д) ориентация в ценностях мировой и отечественной культуры;

е) организация культурно ориентированной коммуникативной среды.

2В, Атрибуты понятия «качество»:

а) структурность;

б) целенаправленность;

в) динамичность;

г) существенная определенность;

д) эволюционность;

е) единичность.

29. Структурные элементы качества управления образовательным процессом в школе:

а) качество стратегических, тактических целей и норм, определяющих содержание и технологию освоения образовательных программ:

б) качество образовательных программ по учебным дисциплинам;

в) качество кадрового обеспечения;

г) качество организационных структур;

д) качество управленческого персонала школы;

е) качество системы оценки (мониторинга) в школе;

ж) качество управленческих технологий и ресурсов.

Установите соответствие.

30.

Модели управления качеством образования	Содержание модели
1. SWOT-анализ 2. TQM 3. ISO 9001:2000	a) наличие у ОУ четко и ясно сформулированной миссии, стратегических целей, концепции; b) создание документированной системы управления, ориентированной на качество; c) систематическое проведение самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности ОУ; d) ориентация на основополагающие принципы менеджмента качества; e) процессный подход к деятельности ОУ; f) установление заинтересованных сторон, выявление их требований к качеству продукции

1	2	3

31.

Исследователи	Принципы
1) Ф. Гальтон; 2) Дж. Кеттел; 3) А. Бине; 4) А. Оттис	a) принцип дифференциации по возрастным группам; b) принцип детализированной инструкции; c) принцип дифференциации по трудности заданий; d) принцип одинаковости условий для всех испытуемых; e) принцип применения серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых; f) в лаборатории, где проводится эксперимент, не должно быть зрителей

1	2	3	4

32.

Классификация тестов	Критерий классификации
1) тесты достижений; 2) тесты способностей	a) педагогические тесты, показывающие, какой информацией индивид владеет на данный момент времени; b) педагогические тесты, на основе которых делается прогноз выполнения той или иной деятельности; c) психолопические тесты, показывающие, какой информацией индивид владеет на данный момент времени; d) психологические тесты, на основе которых делается прогноз выполнения той или иной деятельности

1	2

33.

Виды валидности	Описание
1) критериальная; 2) конструктивная; 3) содержательная	a) степень, в которой задания теста отражают содержание определенной предметной области; b) характеристика теста, которая говорит о том, в какой мере данный тест можно использовать для оценки успеваемости учащегося; c) показывает, что тест измеряет то качество, которое имеет реальное психологическое содержание; d) определяет, в какой мере результаты данного теста могут быть использованы для выводов об успеваемости испытуемого

1	2	3

34.

Части ЕГЭ	Форма тестового задания
1) A; 2) B; 3) C	a) с выбором правильного ответа; b) с выбором нескольких правильных ответов; c) на установление соответствия; d) на установление последовательности; e) открытой формы; f) творческое задание

1	2	3

Дайте краткий ответ на поставленный вопрос.

35. В чем, на Ваш взгляд, состоит недостаток данного примера за
дания в тестовой форме?

Установите правильную последовательность:

а) серная,	1. H_2SO_4
б) соляная,	2. HNO
в) азотная,	3. H_3PO_4
г) фосфорная	4. HCl

36. Обоснуйте некорректность предложенных вариантов ответов.

Обведите кружком номер правильного ответа.

Общая формула предельных углеводородов:

а) C_nH_{2n};
б) C_nH_{2n+2};
в) C_nH_n;
г) $C_nH_{2n+1}OH$.

37. В чем, на Ваш взгляд, заключается недостаток данного примера
задания в тестовой форме?

Обведите кружком номер правильного ответа.

Фернандо Алонсо выступает за команду «Формулы-1»:

а) Скудерия «Феррари»;
б) Скудерия «Минарди»;
в) «Рено»;
г) не является пилотом «Формулы-1».

38. Обоснуйте неточность приведенного ниже задания в тестовой
форме.

Обведите кружком номер правильного ответа.

Знаменитый роман М.А. Булгакова:

а) На дне;

б) Мать;
в) Севастопольские рассказы;
г) Идиот.

39. В чем, на Ваш взгляд, заключается недостаток данного примера задания в тестовой форме?

Обведите кружком номер правильного ответа.

Серная кислота:

а) не электролит;
б) слабый электролит;
в) электролит;
г) сильный электролит.

КЛЮЧ ОТВЕТОВ К КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫМ МАТЕРИАЛАМ

Задания с выбором одного правильного ответа

1	а		2	в
3	б		4	б
5	а		6	в
7	а		8	г
9	а		10	в
11	б		12	а
13	в		14	б
15	б		16	г
17	в		18	г
19	г		20	б
21	а		22	в
23	в		24	б
25	а		26	а

Задания с выбором нескольких правильных ответов

27	а, б, д
28	а, г, е
29	а, г, д ,е, ж

Задания на установление соответствия

30	1 – c; 2 - a, e; 3 - b, d, f
31	1 – e; 2 - f, d; 3 - a, c; 4 - b
32	1 – a; 2 - d
33	1 - b, d; 2 – c; 3 - a
34	1 – a; 2 - d, c, d, e; 3 - f

Задания свободного изложения

	Элементы правильного ответа
35	Инструкция не соответствует форме тестового задания; отсутствует название столбцов; количество элементов правого и левого столбцов одинаковое; отсутствует место для ответа
36	Последний вариант ответа не является однородным с первыми тремя
37	Нарушение логики задания: последний вариант ответа противоречит вопросу
38	В данном примере нет правильного ответа
39	Вопрос и ответы пространственно не отделены друг от друга

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Демонстрационный вариант 2006 г. Единый государственный экзамен по РУССКОМУ ЯЗЫКУ Инструкция по выполнению работы

На выполнений экзаменационной работы по русскому языку дается 3 часа (160 минут). Работа состоит из 3 частой.

Часть 1 включает 31 задание (А1 - А31). К каждому из них даны 4 варианта ответа, из которых только один правильный.

Часть 2 состоит из 8 заданий (В1 - В8). Ответы к этим заданиям вы должны сформулировать самостоятельно.

Часть 3 состоит из одного задания (С1) и представляет собой небольшую письменную работу по тексту {сочинение).

Советуем выполнять задания в том порядке, в котором они даны. Для экономии времени пропускайте задание, которое не удается выполнить сразу, и переходите к следующему, Если после выполнения всей работы у вас останется время, вы можете вернуться к пропущенным заданиям.

Правильный ответ в зависимости от сложности каждого задания оценивается одним или несколькими баллами, Баллы, полученные вами за все выполненные задания, суммируются. Постарайтесь выполнить как можно больше заданий и набрать как можно больше баллов.

Желаем *успеха!*

Часть 1

При выполнении заданий этой чести в бланке ответов №1 под номером выполняемого вами *задания (А1 - А31)* поставьте *знак «х» в клеточку, номер которой соответствует номеру выбранного вами ответа*.

А1 В каком слове букв больше, чем звуков?
1) язык;
2) маячить;
3) объем;
4) меньше.

А2 В каком слово верно выделена буква, обозначающая ударный гласный звук?
1) нАверх;
2) клялАсь;
3) отрОчество;
4) сОэыв.

А3 В каком предложении вместо слова ИНФОРМАЦИОННЫЙ нужно употребить ИНФОРМАТИВНЫЙ?

1. Последние десятилетия характеризуются широким распространением разнообразных средств массовой информации, в том числе представленных в электронном виде на различных ИНФОРМАЦИОННЫХ носителях.
2. Дмитрия Олеговича назначили руководителем новой ИНФОРМАЦИОННОЙ телепрограммы.
3. Опубликованная в журнале статья показалась мне весьма ИНФОРМАЦИОННОЙ и поэтому очень полезной.
4. Современные ИНФОРМАЦИОННЫЕ технологии помогают успешно и быстро решать многие проблемы.

А4 Укажите пример с ошибкой в образовании формы слова.
1) пара туфель;
2} несколько полотенец;
3) опытные доктора;
4} около пятиста километров.

А5 Укажите *грамматически* правильное *продолжение предложения.*

Получив начальное домашнее образование в Москве,

1) Радищева зачислили в петербургский Пажеский корпус;
2) Двенадцатилетний Радищев поступил в Пажеский корпус в Петербурге;
3) этого было достаточно для поступления в Пажеский корпус в Петербурге;
4) дальнейшее обучение Радищева проходило в Петербурге и за границей.

А6 Укажите предложение с грамматической ошибкой (с нарушением синтаксической кормы).

1) Одним из русских прозаиков начала XX века, детально описавшим быт русского народа, был Иван Шмелев.
2) Все, кто читал пушкинского «Бориса Годунова», помнят бродягу Варлаама.
3) Благодаря искусства Микеланджело современные художники и скульпторы умеют выражать в масштабных формах свои мысли и чувства.
4) Горячо любящим родную культуру предстаёт перед нами Д.С, Лихачёв в книге «Письма о добром и прекрасном»

Прочитайте текст и выполните задания А7-А12.

(1)... (2) Вся другая информация - как звуки, так и изображения - для

обработки на компьютере должна быть преобразована в числовую форму. {3} Аналогичным образом на компьютере обрабатывается и текстовая информация: при вводе в компьютер каждая буква кодируется определённым числом, а при переводе на внешние устройства по этим числам строятся соответствующие изображения букв. (4) Это соответствие между набором букв и числами называется кодировкой символов. (5) Все числа в компьютере представляются с помощью нулей и единиц, а не десяти цифр, как это привычно для людей. (6)...

А7 Какое из приведенных ниже предложений должно быть первым в этом тексте?

1. Персональные компьютеры - это универсальные устройства для обработки информации.
2. Компьютер может обрабатывать только информацию, представленную в числовой форме.
3. Вся информация, предназначенная для долговременного пользования, хранится в файлах.
4, Информация в компьютере хранится в памяти или на различных носителях, например на гибких и жестких дисках,

А8 Какое из приведенных ниже предложений должно быть шестым а этом тексте?

1. Прежде всего компьютеры обычно работают а двоичной системе счисления.
2. Однако компьютеры обычно работают в двоичной системе счисления.
3. Кроме того, компьютеры обычно работают в двоичной системе счисления.
4. Иными словами, компьютеры обычно работают в двоичной системе счисления.

А9 Какие слова являются грамматической основой во втором (2) предложении текста7

1. Информация - звуки, изображения,
2. Информация должна.
3. Информация должна быть преобразована.
4. Информация преобразована,

А10 Укажите верную характеристику второго (2) предложения текста.

1. Простое.
2. Сложносочиненное.
3, Сложное бессоюзное,
4, Сложноподчиненное.

А11 Укажите правильную морфологическую характеристику слова преобразована из второго (2) предложения текста.

1. Действительное причастие.
2. Страдательное причастие.
3. Прилагательное.
4. Деепричастие,

А12 Укажите значение слова *кодируется* в предложении 3,

1. Воспроизводится и определенной последовательности.
2. Постоянно повторяется,
3. Записывается в виде текста.

А. Преобразуется с помощью определенных условных обозначений.

А13 В каком слове есть суффикс-ЧИК-со значением «маленький»?

1. Шкафчик.
2. Мячик.
3. Пончик,

А. Огурчик,

А14 В каком варианте ответа правильно указаны асе цифры, на месте которых пишется одна буква К?

Искусно выполненные *кова{2)ые балко(3)ые решетки* Петербурга - о*дно* из *украшений* города.

1) 1,2.
2) 2.
3) 2, 3.
4) 1, 3.

А15 В каком ряду во всех словах пропущена безударная проверяемая гласная корня?

1. Напом..нание, небесполезно, характеризовать.
2. Экз...меновать, асф..льтированный, похв..ла.
3. Разр..слась, орб..тальный, пол..мист.
4. Конс..рвировать, гориз..нтальный, к..рьерист,

А16 В каком ряду во всех трех словах пропущена одна и та же буква?

1. Пре. почтение, о..бросить, на..строчный.
2. Бе..болезненно, бе..фокусный, взбодрить.
3. Пр..сечь, неприхотливо, присуждение,
4. Дез..интеграция, мед..нститут, по.. ехать.

А17 В каком ряду в обоих словах на месте пропуска пишется буква И?

1. Усво..шь, независ..мый.
2. Брос..шь, увид..нный.
3. Встретишь, измеренный.
4. Постав..шь, промасленный.

А18 В каком варианте ответа указаны все слова, где пропущена буква И?

А. Налаж..вать.
Б. Сбивч..вый.
В. Огкле. ваться.
Г. Стержн, вой.

1) А, Б, Г; 2) А, Б, В; 3) В, Г; 4}А, В, П

А19 В каком варианте ответа правильно указаны асе цифры, на месте которых пишется И?

Чем нравом *кто дурней,* тем *более кричит* и *ропщет на людей: н(1) видит добрых он, куда н(2) обернется,* а *первый сам н{3) с кем н(4)* уживется.

1) 1, 2;
2)2;
3) 2,3;
4) 3,4.

А20 В каком предложении оба выделенных слова пишутся слитно?

1. (ПО)ЭТОМУ пути давно не ездили, (ОТ)ТОГО дорога поросла густой травой.

2 Мой друг, ТАК(ЖЕ) как и я. долго выбирал, ЧТО(БЫ) ему почитать.

3. Пришлось отказаться (ОТ)ТОГО. что было задумано, так как деньги

(НА) СЧЁТ не поступили.

4. ЧТО(БЫ) изучить поведение этих животных, биологам пришлось долго наблюдать за ними. ЗА(ТО) результаты наблюдений оказались весьма интересными.

А21 Укажите правильное объяснение постановки запятой или ее отсутствия в предложении:

Леонардо да Винчи в «Споре живописца с поэтом» обосновал преимущество живописи перед поэзией *() и многие современники разделяли его точку зрения.*

1. Простое предложение с однородными членами, перед союзом И запятая не нужна.

2. Сложносочиненное предложение, перед союзом И нужна запятая.

3. Сложносочиненное предложение, перед союзом И запятая не нужна.

4. Простое предложение с однородными членами, перед союзом И нужна запятая.

А22 В каком варианте ответа правильно указаны все цифры, на месте которых в предложении должны стоять запятые?

Эпоха (1) начавшаяся (2) после открытий Галилео Галилея (3) и завершившаяся работами Исаака Ньютона (4) обозначила новый этап в развитии науки и техники.

1)1:

1) 2.4;

2) 1.3;

3) 1.4.

А23 В каком варианте ответа правильно указаны все цифры, на месте которых в предложениях должны стоять запятые?

В XIV столетии (1) по данным историков (2) Великий Новгород рос и богател. Это было обусловлено тем, что (3) во-первых (4) он вывозил в другие страны на продажу воск, сало, меха, а во-вторых (5) продавал *искусные изделия новгородских ремесленников.*

1) 1,2. 3. 4. 5;

2) 1. 2;

3) 3. 4. 5;

4) 1. 3.

А24 Укажите предложение, в котором нужно поставить одну запятую. (Знаки препинания не расставлены.)

1. XX век называют ядерным и космическим и компьютерным.

2. Весь лес состоял из каких-нибудь двухсот или трехсот огромных дубов и ясеней.

3. В правильно организованном тексте тематические предложения обычно связаны между собой по смыслу и лексико-грамматически и являются его логическим стержнем.

4. Хорошее оформление текста требует наличия как необходимых композиционных частей так и продуманной последовательности изложения.

А25 Как объяснить постановку двоеточия в данном предложении?

После долгих споров было принято твердое решение: будущее лето целиком посвятим путешествию по Владимирской земле.

1) Обобщающее слово стоит перед однородными членами предложения.

2) Вторая часть бессоюзного сложного предложения указывает на следствие того, о чем говорится в первой части.

3) Вторая часть бессоюзного сложного предложения поясняет, раскры-

вает содержание того, о чем говорится в первой части.

4) Вторая часть бессоюзного сложного предложения указывает на причину того, о чем говорится в первой части.

А26 В каком варианте ответа правильно указаны все цифры, на месте которых в предложении должны стоять запятые?

Мышление человека (1) обеспечивает способность правильно реагировать на новую ситуацию (2) для разрешения (3) которой (4) нет готового рецепта.

1) 1. 2;
2)2;
3) 3;
4) 2. 4.

А27 В каком варианте ответа правильно указаны все цифры, на месте которых в предложении должны стоять запятые?

Пушкин любил путешествовать (1) и (2) если он и жаловался в стихах на дорожную скуку (3) то это была «поэтическая жалоба»

(4) *которая не имела никакого отношения к сопровождавшему поэта в пути живому удовольствию.*

1) 1, 2. 3.4;
2) 2, 3;
3) 2. 4;
4) 1.3, 4.

А28В каком предложении придаточную часть сложноподчиненного предложения нельзя заменить причастным оборотом?

1. Хор птичьих голосов, который доносился из лесу, поразил мой слух.

2. Я прожил жизнь, которая была насыщена интересными встречами.

3. Но ведь есть же на белом свете те далекие края, к которым так стремятся перелетные птицы!

4. Горький запах полыни, который смешивался с нежным ароматом цветов. был разлит в утреннем воздухе.

Прочитайте текст и выполните задания А29-А31; В1-В8; С1.

(1) Катерина Ивановна никогда ни на что не жаловалась, кроме как на старческую слабость. (2) Но я знал от соседки и от бестолкового доброго старика Ивана Дмитриева, сторожа при пожарном сарае, что Катерина Ивановна одна на белом свете. (3) Дочь Настя вот уже четвертый год как не приезжает - забыла, значит, мать, а дни у Катерины Ивановны считанные. (4) Не ровен час. так и умрет она, не повидав дочери, не приласкав ее. не погладив ее русые волосы «очаровательной красоты» (так говорила о них Катерина Ивановна).

(5) Настя присылала Катерине Ивановне деньги, но и то бывало с перерывами. (6) Как Катерина Ивановна жила во время этих перерывов, никому не известно.

(7) Однажды Катерина Ивановна попросила меня проводить ее в сад, где она не была с ранней весны, все не пускала слабость.

(8) - Дорогой мой. - сказала Катерина Ивановна. - уж вы не взыщите с меня, со старой. (9) Хочется мне вспомнить прошлое, напоследок посмотреть сад. (10) В нем я еще девушкой зачитывалась Тургеневым. (11) Да и кое-какие деревья я посадила сама.

(12) Она одевалась очень долго. (13) Надела старый теплый салопчик, теплый платок и, крепко держась за мою руку, медленно спустилась с крылечка.

(14) Уже вечерело. (15) Сад облетел. (16) Палые листья мешали идти. (17) Они громко трещали и шевелились под ногами, на зеленеющей заре зажглась звезда. (18) Далеко над лесом висел серп месяца.

(19) Катерина Ивановна остановилась около обветренной липы, оперлась о нее рукой и заплакала.

(20) Я крепко держал ее, чтобы она не упала. (21) Плакала она, как очень старые люди, не стыдясь своих слез.

(22) - Не дай вам бог, родной мой, - сказала она мне, - дожить до такой одинокой старости! (23) Не дай вам бог!

(24) Я осторожно повел ее домой и подумал: как бы я был счастлив, если бы у меня была такая мама!

(по К. Г. Паустовскому)

А29 В каком предложении говорится об отношении автора к Катерине Ивановне?

1)22;
2) 2;
3) 24;
4) 4.

АЗО Какие типы речи представлены в предложениях 12-21?

1. Описание.
2. Рассуждение и описание.
3. Повествование и рассуждение.
4. Повествование и описание.

А31 Укажите предложение, в котором используется фразеологизм.

1) 5; 2)7; 3)17; 4)4.

Часть 2

При выполнении заданий этой части запишите ваш ответ в бланке ответов N° 1 справа от номера задания (В1-В8), начиная с первой клеточки. Каждую букву или цифру пишите в отдельной клеточке в соответствии с приведенными в бланке образцами. Слова или числа при перечислении отделяйте запятыми. Каждую запятую ставьте в отдельную клеточку. При записи ответов пробелы не используются.

Ответы к заданиям В1-В3 запишите словами.

В1 Из предложений 5-6 выпишите слово, образованное приставочным способом.

В2 Из предложений 8-9 выпишите наречие.

В3 Из предложения 24 выпишите подчинительное словосочетание со связью СОГЛАСОВАНИЕ.

Ответы к заданиям В4 - В8 запишите цифрами.

В4 . Среди предложений 5-15 найдите простые односоставные безличные предложения. Напишите номера этих предложений.

В5 Среди предложений 1-6 найдите предложение с обособленным приложением. Напишите номер этого предложения.

В6 Среди предложений 1-8 найдите сложноподчиненные предложения с придаточным изъяснительным. Напишите номера этих предложений.

В7 Среди предложений 4-11 найдите такое, которое соединяется с предыдущим при помощи указательного местоимения и лексических повторов. Напишите номер этого предложения.

Прочитайте фрагмент рецензии, составленной на основе прочитанного вами текста, который вы анализировали, выполняя задания А29-А31, В1-В7.

В этом фрагменте рассматриваются языковые особенности текста. Некоторые термины, использованные в рецензии, пропущены. Вставьте на места

пропусков цифры, соответствующие номеру термина из списка.

Последовательность цифр в ответе запишите в бланк ответов № 1 справа от номера задания В8, начиная с первой клеточки.

В8 «К.Г. Паустовский не поучает своих читателей, он только стремится быть понятым. Уже во втором предложении используется_____. Это имеет большое значение для характеристики героини. Особенности речи Катерины Ивановны; обращения_____ ,_____ - также подчеркивают замысел автора.

____ «серп месяца» создает яркий образ. Описание осеннего вечера усиливает особую интонацию текста».

Список терминов:

1} сравнительный оборот:
2) литота;
3) фразеологизм;
4) ирония;
5) метафора;
6) парцелляция;
7) вопросно-ответная форма изложения;
8) экспрессивный повтор;
9) риторический вопрос;
10) восклицательные предложения.

Часть 3

Для ответа к заданию этой части используйте бланк ответов № 2. Запишите сначала номер задания С1, а затем напишите сочинение.

С1 Напишите сочинение по прочитанному тексту.

Сформулируйте и прокомментируйте одну из проблем, поставленных автором текста (избегайте чрезмерного цитирования).

Сформулируйте позицию автора. Объясните, почему вы согласны или не согласны с автором прочитанного текста. Свой ответ аргументируйте, опираясь на жизненный или читательский опыт (учитываются первые три аргумента).

Объем сочинения - не менее 150 слов.

Работа, написанная без опоры на прочитанный текст (не по данному тексту), не оценивается.

Если сочинение представляет собой пересказанный или полностью переписанный исходный текст без каких бы то ни было комментариев, то такая работа оценивается нулем баллов

Сочинение пишите аккуратно, разборчивым почерком.

Инструкция по проверке и оценке работ учащихся по русскому языку

Часть 1

№ задания	Ответ	№ задания	Ответ
A1	4	A17	2
A2	2	A18	3
A3	3	A19	4
A4	4	A20	2
A5	2	A21	4
A6	3	A22	1
A7	2	A23	4
A8	4	A24	3
A9	3	A25	2
A10	1	A26	4
A11	2	A27	3
A12	4	A28	3
A13	1	A29	4
A14	2	A30	4
A15	2	A31	4
A16	1		

Часть 2

№ задания	Верный ответ
B1	никому
B2	напоследок
B3	такая мама
B4	9, 14
B5	2
B6	2, 6
B7	6
B8[1]	3, 8, 10, 5 <или> 3, 10, 8, 5

[1] Задание B8 оценивается по шкале от 0 до 2 баллов. 2 балла: нет ошибок; 1 балл: допущена 1 ошибка; 0 баллов: допущены 2 и более ошибок (полностью неверный ответ (неверный набор цифр) или его отсутствие).

Часть 3

Информация о тексте	
Основные проблемы	1) проблема отцов и детей; 2) проблема материнской любви; 3) проблема одиночества
Позиция автора	1) родители любят нас такими, какие мы есть; 2) нет ничего горше одинокой старости

№	Критерии оценивания ответа на задание С1	Баллы
I	***Содержание сочинения***	
К 1	**Формулировка проблем исходного текста**	
	Экзаменуемый (в той или иной форме) верно сформулировал одну из проблем исходного текста.Фактических ошибок, связанных с пониманием и формулировкой проблемы, нет.	1
	Экзаменуемый не смог верно сформулировать ни одну из проблем исходного текста	0
К 2	**Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста**	
	Сформулированная экзаменуемым проблема прокомментирована. Фактических ошибок, связанных с пониманием исходного текста, в комментариях нет	2
	Сформулированная экзаменуемым проблема прокомментирована. Фактических ошибок, связанных с пониманием исходного текста, в комментариях нет, **но** допущена 1 фактическая ошибка в комментариях, связанных с пониманием проблемы исходного текста	1
	Сформулированная экзаменуемым проблема не прокомментирована, **или** допущено более 1 фактической ошибки в комментариях, связанных с пониманием проблематики текста, **или** прокомментирована другая, не сформулированная экзаменуемым проблема, **или** в качестве комментариев дан простой пересказ текста или его фрагмента, **или** в качестве комментариев цитируется большой фрагмент исходного текста	0

К 3	**Отражение позиции автора исходного текста**	
	Экзаменуемый верно сформулировал позицию автора исходного текста по прокомментированной проблеме.Фактических ошибок, связанных с пониманием позиции автора исходного текста, нет	1
	Позиция автора исходного текста экзаменуемым сформулирована неверно, **или** позиция автора исходного текста не сформулирована	0
К 4	**Изложение экзаменуемым собственного мнения по проблеме**	
	Экзаменуемый этически корректно сформулировал свое мнение по одной из проблем, поставленных автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), аргументировал его (привел не менее 3 аргументов), опираясь на жизненный или читательский опыт. Фактические ошибки в фоновом материале отсутствуют.	3
	Экзаменуемый этически корректно сформулировал свое мнение по одной из проблем, поставленным автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), аргументировал его (привел 1–2 аргумента), опираясь на жизненный или читательский опыт.Фактические ошибки в фоновом материале отсутствуют	2
	Экзаменуемый сформулировал свое мнение о проблеме, поставленной автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора), но не привел аргументы, **и/или** экзаменуемый сформулировал свое мнение по одной из проблем, поставленных автором текста (согласившись или не согласившись с позицией автора) этически некорректно, **и/или** допущено не более 1 фактической ошибки в фоновом материале	1
	Мнение экзаменуемого лишь формально заявлено (например: «Я согласен / не согласен с автором»), **или** вообще не отражено в работе, **и/или** допущено более 1 фактической ошибки в фоновом материале.	0
II	***Речевое оформление сочинения***	
К 5	**Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения**	

	Работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: – логические ошибки отсутствуют; – в работе нет нарушений абзацного членения текста.	3
	Работа экзаменуемого характеризуется смысловой цельностью, связностью и последовательностью изложения, но – допущено не более 1 логической ошибки; – в работе имеется 1 нарушение абзацного членения текста	2
	В работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, **но** имеется не более 2 логических ошибок, **и/или** имеются 2 случая нарушения абзацного членения текста	1
	В работе экзаменуемого просматривается коммуникативный замысел, **но** имеется более 2 логических ошибок,	0
	и/или имеется более 2 случаев нарушения абзацного членения текста	
К 6	**Точность и выразительность речи**	
	Работа экзаменуемого характеризуется точностью выражения мысли, разнообразием грамматических форм, уместным использованием средств выразительности	2
	Работа экзаменуемого характеризуется точностью выражения мысли, разнообразием грамматических форм, **но** средства выразительности используются неуместно	1
	Работа экзаменуемого отличается бедностью словаря, однообразием грамматического строя речи и неуместным использованием средств выразительности. Средства выразительности не используются	0
III	***Грамотность***	
К 7	**Соблюдение орфографических норм**	
	орфографических ошибок нет (или одна негрубая ошибка)	2
	не более одной ошибки	1
	более одной ошибки	0
К 8	**Соблюдение пунктуационных норм**	
	пунктуационных ошибок нет (или одна негрубая ошибка)	2

	не более двух ошибок	1
	более двух ошибок	0
К 9	**Соблюдение языковых норм**	
	грамматических ошибок нет	2
	не более двух ошибок	1
	более двух ошибок	0
К10	**Соблюдение речевых норм**	
	допущено не более одной речевой ошибки	2
	не более трех ошибок	1
	более трех ошибок	0
	Максимальное количество баллов за всю письменную работу (К1 – К10)	***20***

При оценке грамотности (К7–К10) следует учитывать объем сочинения. Указанные в таблице нормативы оценки разработаны для сочинения объемом в 150–300 слов.

Если объем сочинения в два раза меньше нижнего предела нормы (т.е. в сочинении менее 70 слов), то такая работа не засчитывается вовсе (оценивается нулем баллов), задание считается *невыполненным*.

При оценке сочинения объемом от 70 до 150 слов число допустимых ошибок всех четырех видов *уменьшается*: 1 балл по критерию К7 ставится при отсутствии орфографических ошибок (или если экзаменуемый допустил одну негрубую ошибку); 1 балл по критериям К8–К10 может быть поставлен, если в работе по каждому из этих критериев допущено не более одной ошибки.

2 балла по критериям К7–К10 за работу объемом от 70 до 150 слов вообще не ставится.

Если сочинение представляет собой пересказанный или полностью переписанный исходный текст без каких бы то ни было комментариев, то такая работа по всем аспектам проверки (К1 – К10) оценивается нулем баллов.

Демонстрационный вариант 2006 г. Единый государственный экзамен по истории России. Часть С

За выполнение заданий С1–С3 ставится от 0 до 2 баллов; за задания С4–С7 ставится от 0 до 4 баллов.

Прочтите отрывок из исторического источника и кратко ответьте на вопросы С1–С3. Ответы предполагают использование информации из источника, а также применение исторических знаний по курсу истории соответствующего периода.

Из Постановления ЦК ВКП(б) о журналах «Звезда» и «Ленинград».

«В журнале «Звезда» за последнее время... появилось много безыдейных, идеологически вредных произведений. Грубой ошибкой «Звезды» является предоставление литературной трибуны писателю Зощенко, произведения которого чужды советской литературе... Известно, что Зощенко давно специализировался на писании пустых, бессодержательных и пошлых вещей, на проповеди гнилой безыдейности, пошлости и аполитичности, рассчитанных на то, чтобы дезориентировать нашу молодежь и отравить ее сознание.

...Плохо ведется журнал «Ленинград», который постоянно предоставлял свои страницы для пошлых и клеветнических выступлений Зощенко, для пустых и аполитических стихотворений Ахматовой. Как и редакция «Звезды», редакция «Ленинграда» допустила крупные ошибки, опубликовав ряд произведений, проникнутых духом низкопоклонства по отношению ко всему иностранному».

С.1. Укажите хронологические рамки, название периода, когда было принято постановление, фамилию руководителя СССР в этот период.

Ответ

Элементы ответа (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	**Баллы**
Может быть указано, что: – хронологические рамки периода – 1945–1953 гг.; – название периода – «первые годы после Великой Отечественной войны» (или: «период восстановления народного хозяйства после Великой Отечественной войны», «апогей сталинизма»); – руководитель СССР – И.В. Сталин	
Приведены хронологические рамки периода, его название, фамилия руководителя СССР	2
Приведены один-два любых элемента ответа	1
Все элементы ответа названы неверно	0
Максимальный балл	2

С.2. Какие обвинения были выдвинуты в постановлении редакциям журналов и писателям? Назовите не менее трех положений (обвинений).

Ответ

Элементы ответа (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Баллы
Может быть указано, что были выдвинуты обвинения: – редакциям журналов в том, что они допускают крупные ошибки, публикуют «безыдейные» произведения; – авторам опубликованных произведений в том, что их произведения чужды советской литературе, аполитичны, клевещут на советскую действительность; – писателей обвиняют в публикации произведений, проникнутых духом низкопоклонства перед всем иностранным; – писателей упрекают в том, что их произведения могут отравить сознание молодежи	2
Названы три любых положения (обвинения)	1
Названы одно-два любых положения (обвинения)	0
Все элементы ответа названы неверно	2
Максимальный балл	

С.3. На основе текста и знаний по истории назовите не менее двух причин принятия данного постановления.

Ответ

Элементы ответа (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Баллы
Могут быть названы следующие причины принятия данного постановления: – после окончания Великой Отечественной войны сталинское руководство в условиях обострения отношений со странами Запада и необходимости решения сложных внутренних проблем приняло курс на следование довоенной модели развития общества, в том числе на ужесточение политического режима в стране вплоть до возобновления репрессий; – не допускалось издание произведений, не отвечавших задачам официальной идеологии; – партийные постановления должны были идейно «направлять» творчество представителей интеллигенции	
Названы две причины принятия постановления	2
Названа одна причина	1
Все причины названы неверно	0
Максимальный балл	2

Задания С4–С7 предусматривают разные виды деятельности: представление обобщенной характеристики исторических событий и явлений (С4), рассмотрение исторических версий и оценок (С5), анализ исторической ситуации (С6), сравнение (С7). Выполняя эти задания, обращайте внимание на формулировку каждого вопроса.

С.4. Назовите основные задачи, которые решались во внешней политике России в XVII в. (укажите не менее двух задач). Приведите примеры войн, походов и экспедиций XVII в., предпринимавшихся для решения этих задач (не менее трех примеров).

Ответ

Элементы ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	
1. Могут быть названы следующие задачи внешней политики России в XVII в.: – возвращение территорий, потерянных в период Смуты; – достижение выхода к Балтийскому и Черному морям; – дальнейшее продвижение на Восток	
2. Могут быть приведены следующие примеры: – Смоленская война 1632–1634 гг.; – русско-польская война 1654–1667 гг.; – русско-турецкая война 1676–1681 гг.; – экспедиции русских первопроходцев в Восточную Сибирь и на Дальний Восток (С.И. Дежнев, Е.П. Хабаров, В.Д. Поярков и др.); – Крымские походы В.В. Голицына 1687, 1689 гг.	
Указания к оцениванию	**Баллы**
Названы две задачи, которые решались во внешней политике России в XVII в., и приведены три примера войн, походов, экспедиций, предпринятых для решения этих задач	4
Названы две задачи и один-два примера ИЛИ названа одна задача и три примера	3
Названы две задачи, примеры не приведены, ИЛИ названа одна задача и два примера, ИЛИ задачи не названы, приведены три примера	2
Названа одна задача, приведен один пример ИЛИ задачи не названы, приведены два примера	1
Назван только один любой элемент ответа ИЛИ все элементы названы неверно	0
Максимальный балл	4

С. 5. При переходе к нэпу некоторые руководители Советского государства утверждали, что нэп станет шагом к восстановлению капитализма, признанием поражения Советской власти.

Какая другая точка зрения по вопросу о сущности нэпа вам известна? Какую точку зрения вы считаете более убедительной? Приведите не менее трех фактов, положений, которые могут служить аргументами, подтверждающими избранную вами точку зрения.

Ответ

Элементы ответа (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)
1. Может быть приведена другая точка зрения, например: – нэп – это особая политика, рассчитанная на значительные сроки, направленная на построение основ социализма
2. Ученик может выбрать одну из названных или иную точку зрения, но при этом должен привести подтверждающие ее аргументы, например: *При выборе оценки, изложенной в задании:* – нэп был вынужденной мерой, принятой под давлением негативных для советской власти обстоятельств (тяжелых последствий Гражданской войны и др.); – вводя нэп, руководство коммунистической партии и советского государства признавало, что политика «военного коммунизма» как политика непосредственного перехода к социализму потерпела поражение; – сходные мысли высказывали многие коммунисты, негативно относившиеся к нэпу. *При выборе альтернативной точки зрения:* – отказавшись от «военного коммунизма», руководство партии и государства по-прежнему ставило целью построение социализма; – в руках государства оставались командные высоты (крупные предприятия, недра, внешняя торговля и пр.); – на деятельность частного капитала были наложены многочисленные ограничения; – государство допускало отдельные рыночные элементы, но препятствовало созданию рыночной системы; – диктатура пролетариата укреплялась, существовала однопартийная система

Указания к оцениванию	**Баллы**
Названа оценка, отличная от приведенной в задании, сделан выбор предпочтительной оценки, приведено три подтверждающие ее аргумента	4
Названа оценка, отличная от приведенной в задании, сделан выбор предпочтительной оценки, приведено один-два аргумента, ее подтверждающих	3 2
Другая оценка не названа, но приведено два положения, свидетельствующих о том, что учащийся по существу придерживается определенной точки зрения	
Общей оценки нет, выбор не заявлен, приводится лишь одно положение о сущности нэпа	1
Все элементы ответа названы неверно	0
Максимальный балл	4

С. 6. Рассмотрите историческую ситуацию и выполните задание.

Участники существовавших в России с 1816 г. тайных обществ в течение длительного времени разрабатывали планы захвата власти. Однако выступление 14 декабря 1825 г. на Сенатской площади в Санкт-Петербурге потерпело поражение.

Назовите не менее двух причин поражения выступления декабристов. В чем проявилось влияние поражения декабристов на развитие общественной мысли? Приведите не менее трех положений.

Ответ

Элементы ответа (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	
1. Могут быть названы следующие причины поражения выступления декабристов: – недостаточная подготовленность выступления (поскольку декабристы поспешили воспользоваться ситуацией междуцарствия); – ставка декабристов на заговор (и военный переворот); – С.П. Трубецкой не явился на Сенатскую площадь; – выжидательная тактика декабристов; – решительные действия (жестокие меры) Николая I против декабристов (применение артиллерии)	
2. Может быть указано, что влияние поражения декабристов на развитие общественной мысли и внутреннюю политику проявилось: – в понимании необходимости отказа от тактики декабристов, выработки новых форм общественного движения; – в осознании представителями общественной мысли несостоятельности идейных основ движения декабристов (разработка новых общественно-политических теорий); – в появлении новых течений общественной мысли в последующие десятилетия (западники, славянофилы, представители «русского», «общинного» социализма); – в возникновении (*вариант ответа:* развитии) революционной традиции в России	
Указания к оцениванию	**Баллы**
Названы две причины поражения выступления декабристов и три положения о влиянии поражения декабристов	4
Названы две причины и одно-два положения, ИЛИ названы одна причина и три положения	3
Названы две причины, положения не приведены ИЛИ названы одна причина и два положения ИЛИ причины не названы, приведено три положения	2
Названы одна причина и одно положение ИЛИ причины не названы, приведены два положения	1
Назван только один любой элемент ответа ИЛИ все элементы ответа названы неверно	0
Максимальный балл	4

С. 7. Сравните основные черты развития культуры в СССР в 1945–1953 гг. и 1953–1964 гг. Укажите, что было общим (не менее двух характеристик), а что – различным (не менее трех различий).

Элементы ответа об общих характеристиках (С7.1) и элементы ответа о различиях (С7.2) оцениваются раздельно – в 2 балла.

Ответ

<table>
<tr><th colspan="2">Элементы ответа и указания к оцениванию
(допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)</th><th>Баллы</th></tr>
<tr><td colspan="2">С7.1. В качестве общих характеристик могут быть приведены:
– непосредственное руководство деятельностью творческой интеллигенции со стороны партийных органов;
– давление официальной идеологии (в разной степени) на творчество представителей культуры;
– преобладание в творчестве метода социалистического реализма;
– гонения (в разной степени) на деятелей культуры</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Приведены две общие черты</td><td>2</td></tr>
<tr><td colspan="2">Приведена одна общая черта</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="2">Все общие черты названы неверно</td><td>0</td></tr>
<tr><td colspan="2">Максимальный балл</td><td>2</td></tr>
<tr><td colspan="2">С7.2. Различия:</td><td rowspan="6"></td></tr>
<tr><td>период 1945–1953 гг.</td><td>период 1953–1964 гг.</td></tr>
<tr><td>– жесткое идеологическое давление партийных органов;</td><td>– «оттепель» в культуре, ослабление идеологического пресса</td></tr>
<tr><td>– принятие партийных постановлений с резкой критикой творчества ряда писателей, кинематографистов, музыкантов, деятелей театра и др.;</td><td>– осуждение принятых при Сталине постановлений (с определенными оговорками)</td></tr>
<tr><td>– репрессии против представителей культуры;</td><td>– реабилитация ряда осужденных ранее деятелей культуры, восстановление доброго имени ее представителей</td></tr>
<tr><td>– введение запретов на публикацию и исполнение произведений некоторых деятелей культуры;</td><td>– отмена запретов на исполнение и издание запрещенных ранее произведений (в том числе о жизни заключенных ГУЛАГа);
– увеличение количества изданий периодической печати;
– открытие новых театров</td></tr>
<tr><td>– борьба с «идолопоклонством перед Западом»</td><td>– расширение культурных связей с зарубежными деятелями культуры (проведение выставок произведений зарубежного искусства, Всемирного фестиваля молодежи и студентов, Международного конкурса исполнителей имени П.И. Чайковского)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Названо три различия</td><td>2</td></tr>
<tr><td colspan="2">Названо одно-два различия</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="2">Все различия названы неверно</td><td>0</td></tr>
<tr><td colspan="2">Максимальный балл</td><td>2</td></tr>
</table>

Приложение 3

Примерный проект решения педагогического совета *«Система обеспечения и оценки качества образования в школе»*

1. Деятельность методической службы школы направить на системное рассмотрение педагогами качества образования в ОУ; на принятие того, что качество школьного образования определяется не только глубиной и прочностью знаний, но и уровнем личностного, духовного, гражданского развития обучающихся, их готовностью к самостоятельному решению жизненных проблем, степенью сформированности ключевых компетентностей.

2. Поручить зам. директора по научно-методической работе, руководителям м/о (кафедр) определить систему педагогической деятельности учителей по формированию ключевых компетентностей школьников; разработать критерии и контрольно-измерительные материалы для оценки учебных достижений старшеклассников.

3. Зам. директора по учебно-воспитательной работе (Ф.И.О.) организовать диагностику учебных достижений выпускников школы на основе разработанных критериев и контрольно-измерительных материалов (на уровне ОУ, учебных предметов, классов).

4. Оценить результаты диагностики учебных достижений выпускников школы в соотношении с их реальными учебными возможностями. Выявить особенности рассогласования результатов. Поручить руководителям м/о (кафедр) разработать личностно ориентированные программы преодоления учебных затруднений выпускников школы.

5. Поручить (Ф.И.О.) разработать внутришкольную концепцию политики качества школьного образования, сориентированную на обеспечение оптимального уровня сформированности ключевых компетентностей каждым выпускником школы.

6. Методическому совету школы, м/о (кафедрам), научному обществу школьников разработать программно-методическое обеспечение развития образовательной компетентности обучающихся.

7. Поручить (Ф.И.О.) выпуск методических бюллетеней из опыта работы учителей школы по обеспечению качества формирования социальной, личностной, образовательной и специально-деятельностной компетентности школьников.

8. Признать необходимым последовательное освоение педагогами и школьниками новых технологий оценки качества образования. С этой целью поручил» (Ф И О) организовать проблемный семинар для всех участников образовательного процесса.

Педсовет определяет следующие направления обеспечения и оценки качества образования в ОУ:

* определение параметров (критериев, показателей), по которым будут оцениваться образовательный процесс, его условия, результаты школьного образования;
* разработку и реализацию методики диагностики учебных и личностных достижений каждого школьника;
* прогнозирование результатов образования каждого выпускника;
* осуществление системного мониторинга качества образовательной подготовки выпускников ОУ;
* совершенствование технологии оценки качества подготовки выпускников в ходе итоговой аттестации.

Оценку качества осуществлять не только по результатам, но и:

* по качеству организации образовательного процесса;
* по качеству условий образовательной деятельности в ОУ;
* по набору предлагаемых образовательных услуг, их разнообразию и соответствию потребностям субъектов образования;

* по качеству образовательных услуг (качество образовательных программ, преподавания и т.д.);
* по доступности образовательных услуг;
по характеру общения и отношений, по созданию благоприятной образовательной среды.

Приложение 4

Примерный план проведения проблемного семинара по теме "Качество методической работы в ОУ как инструмент модернизации общего образования"

9. Роль государственного образовательного стандарта в реализации идей модернизации российского образования, повышении его качества, эффективности.
10. ЕГЭ как средство оценки качества школьного образования.
11. Роль методической службы ОУ в подготовке высококлассных специалистов по освоению концепции и практических подходов к проведению ЕГО.
12. Перспективы и проблемы введения ЕГЭ в России с точки зрения повышения доступности профессионального образования.
13. Современные средства оценки учебных достижений учащихся. Пересмотр подходов к оцениванию знаний выпускников,
14. Работа педагогов с контрольно-измерительными материалами.
15. Использование тестовых технологий в образовательном процессе старшей школы.
16. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе как ведущее направление модернизации.
17. Пути повышения эффективности образовательного процесса по обеспечению качества школьного образования.
18. Инновационная деятельность педагогов в условиях экспериментальной работы ОУ по введению новой формы итоговой аттестации выпускников.

Задачи работы методической службы ОУ по осмыслению новых явлений е образовательной практике па реализации идей модернизации образования.