



Правительство Российской Федерации
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

Утверждаю _____

Проректор НИУ ВШЭ С.Ю. Рощин

Методические указания по разработке и
представлению оценочных средств для текущего
контроля и промежуточной аттестации

Москва 2016

Используемые сокращения

ОС НИУ ВШЭ	Образовательный стандарт национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»
ВО	Высшее образование
ГИА	Государственная итоговая аттестация
АТ	Задание с альтернативным выбором (да/нет)
КОТЗ	Компетентностно-ориентированные тестовые задания (задания, ориентированные прежде всего на комплексную проверку компетенций)
КРО	Задание с кратким регламентированным ответом
МВ	Задание с несколькими правильными ответами (множественный выбор)
МЦ	Мотивационно-ценностная составляющая формируемой и проверяемой компетенции
НИУ ВШЭ	ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
ОВ	Задание с одним правильным ответом
РБ	Ресурсная база формируемой и проверяемой компетенции
СД	Основные способы деятельности в рамках формируемой и проверяемой компетенции
СКО	Задание со свободно конструируемым ответом
ТЗ	Тестовое задание
УП	Задание на установление правильной последовательности
УС	Задание на установление соответствия

1. Введение и общие положения

Настоящие методические указания содержат информацию о правилах разработки и представления оценочных средств для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации по дисциплинам и иным элементам основных профессиональных образовательных программ, реализуемых в НИУ ВШЭ.

Методические указания предназначены для преподавателей, участвующих в реализации образовательных программ НИУ ВШЭ, и административных работников, отвечающих за качество образовательного процесса в НИУ ВШЭ.

1.1. Используемые понятия

Компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных либо жизненных ситуациях;

Компетентность – уровень владения выпускником/профессионалом совокупностью компетенций, отражающий степень готовности к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области.

Образовательные результаты – результаты освоения образовательных программ, освоенные выпускником компетенции.

Результаты обучения - результаты освоения отдельных элементов образовательной программы, характеризующиеся целенаправленным формированием и отражающие уровень и степень овладения студентом/выпускником заявленных в образовательной программе образовательных результатов.

Уровневая оценка компетенций – в принятой в НИУ ВШЭ компетентностной модели выделяются три структурных уровня формирования компетенции – **ресурсная база** (в основном предметные знания и умения, информация, инструменты и т.п. ресурсы, позволяющие эффективно решать поставленные задачи), **способы деятельности** (содержательное ядро компетенции, связанное с освоенными и/или конструируемыми способами решения различного рода задач в профессиональной и социальной деятельности), **мотивационно-ценностная составляющая** (отражение того, насколько студент/выпускник понимает и разделяет ценность именно данной компетенции для себя лично, насколько он мотивирован применять и развивать ее, разделять связанные с ней этические нормы и ценностные модели, а также инструменты и способы самоорганизации

и саморегуляции). Связанная с компетентностной моделью система оценивания, принятая в НИУ ВШЭ, предполагает, что компетенции могут быть оценены на одном или нескольких структурных уровнях или комплексно.

Педагогический контроль - это установление соотношения достигнутых результатов с запланированными целями обучения.

Входной контроль – осуществляется перед началом изучения дисциплины (модуля), нового раздела и темы.

Текущий контроль – проводится в ходе обучения для актуализации и закрепления знаний обучающихся.

Промежуточная аттестация – контрольно-измерительная процедура, выявляет результаты определенного временного или содержательного этапа обучения (учебной дисциплины, модуля, семестра, триместра и т.п.)

Итоговая аттестация - итоговые испытания (в рамках государственной итоговой аттестации), проводятся на этапе перехода с одной ступени образования на другую, и должны соответствовать обязательным требованиям к уровню подготовки выпускников, которые определены образовательным стандартом.

Педагогическое тестирование – это совокупность организационных и методических мероприятий, объединенных общей целью с педагогическим тестом и предназначенных для подготовки и проведения формализованных процедур предъявления теста, обработки, интерпретации и представления результатов по выполнению.

Педагогический тест (далее «тест») – это система специально подобранных проверочных заданий специфической (тестовой) формы, позволяющая количественно оценить учебные достижения в одной или нескольких областях знаний.

Спецификация оценочного средства (например, теста) – документ, в котором содержится информация о целях оценивания, о содержании и компетенциях, контролируемых и проверяемых входящими в оценочное средство оценочными материалами (например, тестовыми заданиями), а также указаны основные требования к правилам проведения оценочных процедур (например, тестирования), обработки результатов оценивания и их интерпретации. Спецификация оценочного средства обычно содержит список нормативных документов, определяющих отбор содержания оценочных материалов в соответствии с целью оценивания, список необходимых для подготовки источников. Составляющей частью спецификации именно теста является план теста.

План теста – это таблица, в которой каждое тестовое задание соотносится с определенным элементом содержания учебной дисциплины и контролируемым

дискриптором (операционализируемым признаком проявления компетенции), уровнем трудности. Указывается форма и вид тестового задания. В спецификации теста проводятся примеры инструкций к тестовым заданиям разной формы. Таким образом, спецификация – это полное и всеобъемлющее **описание** теста.

Тестовое задание (далее ТЗ) - это минимальная содержательно законченная составляющая педагогического теста в виде задания в тестовой форме.

Тестовая форма задания – форма проверочного задания, состоящая из инструкции к заданию, текста задания и(или) невербальных материалов и системы оценки выполнения задания. К невербальным материалам относятся рисунки, схемы, карты, таблицы, графики, которые могут быть включены в задание.

В инструкции к тестовому заданию содержатся указания на способ регистрации выполнения тестового задания, в частности указывается: способ записи правильного ответа, что, каким образом и где надо отметить, вписать, указание записи или оформления решения математической задачи и т.д. Инструкция может быть одинаковой для нескольких заданий теста, если эти задания однотипны по действиям.

Текст задания и невербальные материалы к нему составляют содержательную основу ТЗ. Содержание ТЗ определяется структурой содержания предмета, целью тестирования и видом тестового контроля и должно соответствовать плану теста. Желательно, чтобы каждое ТЗ соответствовало содержанию одного определенного вида дескриптора (элемента содержания) [1, 11, 14].

Дихотомическая оценка подразумевает двоичную оценку результата: выполнено/не выполнено, 0/1 балл.

Полиномиальная оценка результата допускает несколько категорий ответа, каждая из которых оценивается разным числом баллов. Например, одна из категорий ответа может объединять результаты одного или нескольких этапов («шагов») решения задачи, а также отражать степень полноты ответа. Для социально-гуманитарных дисциплин одна категория ответа чаще всего объединяет правильные, но различные по полноте (частично верные) ответы.

Категория ответов – это совокупность вариантов ответов на тестовое задание, которой приписывается один и тот же балл.

1.2. Компетентностная модель ОС НИУ ВШЭ и подходы к оцениванию компетенций разных типов

Классификация результатов освоения образовательных программ - компетенций в ОС НИУ ВШЭ включает следующие виды компетенций¹:

Универсальные (системные) - являются общими для всех направлений подготовки, ядром компетентностных образовательных результатов НИУ ВШЭ;

Профессиональные (инструментальные, социально-личностные) – связаны с уровнем готовности к выполнению профессиональной деятельности (могут носить как общепрофессиональный характер – **общепрофессиональные** компетенции, так и быть связаны с отдельными видами профессиональной деятельности – собственно **профессиональные** компетенции). Профессиональные компетенции могут отражать специфику в зависимости от инструментов (в широком смысле слова) профессиональной деятельности (**инструментальные компетенции** - ИК) и желаемого в данной профессиональной среде набора социально-личностных качеств (**социально-личностные компетенции** - СЛК).

Вся совокупность компетенций, устанавливаемых образовательной программой на основании ОС НИУ ВШЭ, формируется всеми элементами образовательной программы в соответствии с распределением ответственности за формирование отдельных структурных уровней каждой компетенции, отраженных в матрице компетенций ОП. Универсальные и профессиональные компетенции, носящие общепрофессиональный характер, формируются в основном в элементах базовой части ОП, тогда как формирование профессиональных компетенций происходит преимущественно за счет вариативной части ОП и может быть связано с выбором профиля (специализации) и личным выбором студента/выпускника ОП.

Оценивание сформированности универсальных и общепрофессиональных компетенций происходит как на уровне отдельных элементов ОП (дисциплин/модулей, практик, научно-исследовательской и/или проектной деятельности студентов - по структурным уровням формирования), так и в рамках специально выделенных для этого оценочных процедур (например, независимый экзамен по английскому языку, публичная защита проектов, государственная итоговая аттестация).

Профессиональные компетенции инструментального типа могут оцениваться как по структурным уровням формирования в рамках отдельных дисциплин/модулей, практик, так и комплексно – в рамках научно-исследовательской и/или проектной, практической, творческой деятельности студентов, а также – по возможности – в рамках независимых сертификационных испытаний, проводимых внешними организаторами.

¹ См. также Единый классификатор компетенций к ОС НИУ ВШЭ <https://www.hse.ru/studyspravka/ekk>

Профессиональные компетенции социально-личностного типа должны оцениваться в рамках формирующего оценивания и предоставления обратной связи студентам в ходе освоения ими отдельных элементов ОП (по структурным уровням освоения), а также комплексно в рамках диагностического контроля для принятия управленческих решений о качестве реализации образовательных программ.

Отдельные элементы ОП – дисциплины/модули, практики, научно-исследовательские и проектные семинары и др. – должны содержать оценочные средства для оценки запланированных результатов обучения, которые отражают формирование компетенций студента на уровне, определенном образовательной программой для данного элемента. Оценочные средства должны быть адекватны целям оценивания и проверять заявленные результаты обучения в том объеме, который бы позволял делать максимально объективные выводы об уровне подготовки обучающихся. Совокупность оценочных средств всех элементов образовательной программы должна давать возможность делать объективные выводы и давать обратную связь студенту об уровне сформированности у него ключевых результатов освоения образовательной программы.

2. Цели и задачи разработки оценочных средств.

В соответствии с ведущими целями и задачами все разновидности оценивания образовательных результатов можно разделить на *оценивание для принятия организационно-управленческих решений* (контроль, аттестация) и на *оценивание для обучения* (формирующее оценивание).

Основные цели и задачи оценивания в рамках контрольно-измерительных процедур и аттестации состоят в измерении и оценке достижений студентами запланированных результатов, контроле величины отклонения от этих результатов и/или определении срезового уровня достижения этих результатов для групп студентов. На основании результатов такого оценивания принимаются решения о необходимости корректировки процесса и программ обучения, о качестве обучения и реализации образовательной программы и ее элементов.

Основные цели и задачи формирующего оценивания состоят в определении проблем и перспектив в обучении конкретного студента, поиске способов улучшить его образовательный прогресс и развить самостоятельность студентов в определении тех образовательных результатов, которые они хотели бы получить. В этом смысле формирующее оценивание тесно связано с механизмами обеспечения своевременной и

качественной обратной связи относительно учебных достижений студентов и возникающих у них затруднений.

Для обеспечения качества образовательного процесса важно, чтобы в образовательной программе (и ее элементах) сочетались оба типа оценивания – и «управленческое», и формирующее.

С формальной точки зрения задачи разработки оценочных средств можно разделить на те, которые обеспечивают **текущий контроль** успеваемости студента, и на те, которые обеспечивают **промежуточную и итоговую** аттестацию. И в том, и в другом случае оценивание может носить как «управленческий», так и «формирующий» характер – все зависит от того, насколько открыты и прозрачны для студента критерии оценивания (особенно - предъявляются ли они студенту заранее, до оценочных процедур), и насколько разработанные оценочные средства подразумевают обратную связь по результатам оценивания.

Оценочные средства для текущего контроля должны обеспечивать решение следующих задач:

- оценивать текущие образовательные достижения студентов,
- делать выводы о достижении студентом запланированных в программах дисциплин/практик промежуточных результатов обучения,
- делать выводы о количественных показателях достижения запланированных результатов обучения студентами оцениваемой группы (совокупности),
- определять основные причины затруднений, испытываемых студентами в достижении запланированных результатов обучения, и корректировать по итогу оценивания организацию, формы и содержание учебного процесса,
- давать представление студенту о его месте и прогрессе на пути к запланированным образовательным результатам (индивидуально и/или по сравнению с другими обучающимися);
- повышать объективность оценивания образовательных результатов студентов путем сочетания различных форм и субъектов оценивания (самооценка, взаимооценка, оценка преподавателем, оценка независимым экспертом, оценка практической деятельности и т.п.)

Оценочные средства для промежуточной аттестации должны обеспечивать решение следующих задач:

- делать выводы о фактическом уровне достижения студентами запланированных результатов обучения и сформированности компетенций,

- принимать решения о необходимости корректив в организации, формах и содержании дальнейшего образовательного процесса и образовательной программы в целом.

Оценочные средства для итоговой (государственной итоговой) аттестации должны обеспечивать решение следующих задач:

- делать выводы о фактическом уровне достижения студентами основных запланированных результатов освоения образовательной программы (в части сформированности компетенций, проверка которых выносится на ГИА),

- делать объективные выводы об индивидуальных образовательных достижениях студента/выпускника по итогам освоения образовательной программы и его готовности к продолжению образования и/или осуществлению профессиональной деятельности,

- принимать решения о качестве реализации образовательной программы в целом и необходимости корректив в организации, формах и содержании образовательного процесса.

3. Основные формы представления оценочных средств.

В зависимости от того, для каких целей и задач разрабатываются оценочные средства, они могут быть представлены в следующих формах:

1) отдельные оценочные средства для оценивания конкретных результатов обучения/образовательных результатов (в виде тестовых вопросов, заданий, задач и т.п.); используются для индивидуальных заданий, демонстрации/примера некоторого элемента более крупной оценочной процедуры (например, демо-версии вопросов и заданий к экзамену и т.п.);

2) наборы оценочных средств одного типа, и/или сходного содержания, и/или общего назначения - для проверки одного результата обучения /образовательного результата; например, наборы заданий для проверки фактических знаний по дисциплине, наборы задач определенного типа, решаемых одним или несколькими общими способами и т.п.; могут содержать оценочные материалы для разного уровня подготовки; чаще всего используются для оценивания в ходе текущего контроля;

3) комплекты оценочных средств – подобранные для общей цели оценивания, одной или нескольких сходных задач в рамках одной процедуры оценивания оценочные средства, отличающиеся системностью в представлении (например, оценивающие все значимые результаты обучения, достигнутые в рамках одной дисциплины, или

оценивающие все структурные уровни в рамках одной или нескольких смежных компетенций, и т.п.; наиболее распространенной формой комплекта оценочных средств является педагогический тест);

4) фонд оценочных средств (ФОС) – комплекс методических и оценочных материалов, представляющий системный подход к оцениванию выбранных образовательных результатов, включающий, помимо собственно описания оценочных материалов и процедур, рекомендации по их использованию и интерпретации, сведения об их экспертизе и др. необходимые документы; отличается единством используемых методических подходов к педагогическим измерениям, системностью, надежностью, валидностью используемых оценочных средств, разрабатывается обычно для измерений высокой значимости.

Для комплектов и фондов оценочных средств важным структурным элементом является спецификация (паспорт) – документ, отражающий цели и задачи оценивания, общую структуру представленных материалов и их классификацию и выявляющий связи оценочных средств с проверяемыми(оцениваемыми) результатами.

4. Организационный порядок разработки и представления оценочных средств.

4.1. Разработка оценочных средств для текущего контроля.

За разработку оценочных средств для текущего контроля в ходе освоения студентами различных элементов образовательной программы (дисциплин/модулей, практик, научно-исследовательских и проектных семинаров и т.п.) отвечают преподаватели, реализующие (участвующие в реализации) данного элемента ОП. Цели разработки и содержание разрабатываемых оценочных средств определяются, исходя из педагогических задач и определенных в программе (дисциплины, модуля, практики, семинара) форм текущего контроля. В зависимости от того, выявляет ли контроль необходимость в корректировке преподавания и содержания указанного элемента ОП, оценочные средства могут дорабатываться, корректироваться, дополняться в ходе реализации учебного плана. Для текущего контроля могут разрабатываться как отдельные оценочные средства, так и наборы, комплекты оценочных средств.

При этом преподаватель обязан уведомлять студентов заранее об изменениях в формах и содержании текущего контроля и отражать эти изменения в программе. (Программа дисциплины, например, должна содержать также демонстрационные образцы тех оценочных материалов, которые предусмотрены для текущего контроля, вносящего вклад

в накопленную оценку). Если изменяются формы контроля, входящие в состав накопленной и результирующей оценки, или их вклад в накопленную/результирующую оценку, о таких изменениях должен уведомляться также студенческий орган самоуправления (студенческий совет) факультета/подразделения, реализующего ОП (при наличии такового).

Оценочные средства текущего контроля должны разрабатываться с соблюдением следующих принципов:

- адекватность проверяемым результатам обучения;
- целесообразность и разнообразие форм оценочных процедур, используемых для контроля;
- объективность и удобство в предоставлении обратной связи для студентов о результатах контроля;
- прозрачность и четкость критериев оценки (если иное не является специальной задачей при проведении контроля).

В случаях, если по элементу ОП не предусмотрено никакой другой оценки, кроме накопленной, то к оценочным средствам текущего контроля предъявляются дополнительно те же требования, что и к оценочным средствам для промежуточной аттестации.

Студенты должны быть уведомлены о порядке и формах проводимого контроля заранее, с тем, чтобы они могли подготовиться к нему. В общем случае минимально достаточным является срок – на предыдущем перед проведением контроля занятия.

4.2. Разработка оценочных средств для промежуточной аттестации.

К разработке оценочных средств для промежуточной аттестации в целях повышения объективности и качества оценки могут привлекаться, помимо преподавателей, реализующих данный элемент ОП (дисциплину, модуль, практику, семинар и т.п.), преподаватели других связанных элементов ОП (например, ряда дисциплин, совокупно отвечающих за формирование некоторых компетенций, или дисциплин и практик, сочетающих теоретически и практический аспект подготовки какого-то образовательного результата), а также – в целях повышения практикоориентированности оценочных процедур – ключевые работодатели, представители сфер бизнеса, к профессиональной деятельности в которых готовятся студенты и выпускники.

Для промежуточной аттестации разрабатываются, в зависимости от объема и длительности/места в учебном плане элемента ОП, комплекты и фонды оценочных средств. Преподаватели и руководители образовательной программы должны стремиться к проведению регулярной экспертизы оценочных средств для промежуточной аттестации

(как содержательной, так и психометрической – последней по возможности), используя для этого коллег-признанных специалистов в данной учебной и/или профессиональной области. Оценочные средства, используемые для промежуточной аттестации, должны проверять все значимые заявленные результаты обучения по итогам осваиваемого элемента ОП (как по отдельности, так и комплексно).

Оценочные средства для промежуточной аттестации должны быть разработаны в окончательном виде к моменту проведения экзаменационной недели того модуля, в котором предусмотрена промежуточная аттестация (для того, чтобы при необходимости в них могли быть внесены изменения, отражающие итоги текущего контроля).

Обо всех изменениях в процедурах и содержании промежуточной аттестации студенты должны быть уведомлены не позже последнего очного занятия перед проведением аттестации (до начала экзаменационной недели). Все такие изменения должны своевременно отражаться в программе дисциплины/модуля, практики, семинара.

4.3. Разработка оценочных средств для итоговой (государственной итоговой) аттестации.

Оценочные средства для итоговой аттестации разрабатываются в соответствии с требованиями Положения о государственной итоговой аттестации студентов образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата, специалитета и магистратуры Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (особенно в части сроков их утверждения и порядка размещения в открытом доступе), а также Положения о курсовой и выпускной квалификационной работе студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» и конкретизирующих его нормативно-методических документов уровня факультета/ОП.

4.4. Разработка оценочных средств для проведения процедур независимой оценки.

Порядок и требования к разработке оценочных средств для процедур независимой оценки определяются в соответствии с целями и задачами проведения этих процедур; гарантия качества разрабатываемых оценочных средств при этом является ответственностью тех коллективов (организаций), которые проводят такую оценку. Примерами независимых процедур оценивания являются независимый экзамен по английскому языку на 2 курсе бакалавриата, проводимый по правилам и с использованием материалов признанных международных языковых сертификационных экзаменов; сертификация в рамках проведения профессионально-общественной и/или общественной аккредитации и т.п.

4.5. Некоторые примеры основных этапов и порядка разработки комплектов оценочных средств – тестов для оценки остаточных знаний и сформированных компетенций для проведения самообследования образовательных программ.

Основные этапы разработки тестов

Разработка педагогических тестов состоит из нескольких этапов [1, 14]:

1. определение целей тестирования (форма контроля, вид теста, контингент обучающихся, ресурсы);
2. анализ содержания учебной дисциплины и отбор учебного материала, уровень освоения которого контролируется тестом;
3. разработка спецификации теста;
4. составление тестовых заданий в соответствии со спецификацией, компоновка пробного теста;
5. апробация и рецензирование пробного теста;
6. статистическая обработка результатов апробации;
7. коррекция тестовых заданий, исключение неудовлетворительных и отбор удовлетворительных в конечный вариант теста.

Если тест предназначен для многократного использования на большом контингенте обучающихся, например, для промежуточного тестирования студентов одной укрупненной группы специальностей с целью мониторинга качества обучения, то выполнение всех указанных этапов разработки теста является обязательным. Особенно тщательно разрабатываются тесты для массового итогового тестирования. В других случаях можно ограничиться этапами 1-4 и составлением подробного плана теста.

Создание спецификации и плана теста

Спецификация теста включает следующую обязательную информацию [7, 12, 14]:

- 1) Цель создания теста. Обоснование подхода к его созданию;
- 2) Документы, определяющие содержание теста;
- 3) Основные учебники и учебные пособия, которые могут быть использованы при подготовке к тестированию;
- 4) Перечень элементов содержания и компетенций, проверяемых в ходе тестирования;
- 5) Перечень требований к уровню подготовки обучающихся, проверяемых в ходе тестирования (дескрипторы);
- 6) Описание общей структуры теста, перечень субтестов (если они есть) (модуль);

- 7) Описание теста: общее количество заданий, тип заданий с указанием процентного содержания или количества заданий каждой формы;
- 8) Рекомендуемая автором стратегия расположения заданий в тесте, т.е. композиция теста;
- 9) Распределение заданий теста по разделам содержания и видам деятельности (содержательно-деятельностная матрица);
- 10) Рекомендуемое время выполнения теста (желательно: среднее время выполнения каждого задания с учетом специфики формы);
- 11) Рекомендации по оцениванию заданий (дихотомическая или политомическая оценка) и теста в целом;
- 12) обобщенный план теста.

План теста является важнейшей составной частью спецификации теста. Сформулировав дескрипторы для каждой из намеченных компетенций, разработчик теста создает задания, направленные на проверку всех указанных дескрипторов или выбирает для оценивания и создания заданий наиболее важные и существенные признаки проявления компетенций. Степень важности дескриптора определяется экспертным путем. План теста, как правило, представляет собой таблицу, содержащую графы, показанные ниже.

Таблица 5

Графы, включаемые в план теста

№ задания	Раздел содержания учебной дисциплины	Проверяемая компетенция	Степень формирования компетенции(й) (РБ, СД, МЦ)	Тип (форма) тестового задания	Время выполнения задания (мин.)	Максимальный балл за выполнение задания
-----------	--------------------------------------	-------------------------	--	-------------------------------	---------------------------------	---

Формы тестовых заданий

В отечественной и зарубежной литературе существует несколько классификаций форм тестовых заданий [1, 7, 9, 11, 14].

При имеющихся различиях в классификации тестовых заданий можно выделить фактически четыре формы тестовых заданий, из которых 2 формы имеют подвиды. Для обозначения различных форм заданий используются сокращения, приведенные в начале пособия.

В настоящем пособии используется следующая классификация форм тестовых заданий:

1. ТЗ с выбором ответа из нескольких предложенных вариантов
 - 1.1. с выбором одного варианта ответа (ОВ);
 - 1.2. с выбором нескольких вариантов ответа (МВ);
2. ТЗ на установление соответствия (УС);
3. ТЗ на установление последовательности (УП);
4. Тестовые задания с самостоятельно конструируемым ответом:
 - 4.1. ТЗ с кратким регламентированным ответом (дополнения) (в виде незаконченного предложения, или предложения с пропущенным словом, или вопроса, предполагающего ответ в виде одного-двух слов) (КРО);
 - 4.2. Тестовые задания со свободно конструируемым ответом (с развернутым ответом в произвольной форме) (СКО).

Различные дескрипторы могут быть проверены с помощью тестовых заданий различных форм. Мастерство разработчика теста состоит в том, чтобы подобрать к каждому дескриптору наиболее оптимальную форму задания.

Классификации форм тестовых заданий, принципам их создания, возможностям использования каждой из форм тестовых заданий посвящен ряд исследований и учебных пособий [1,2, 7, 9, 11, 14, 15].

Чаще всего при тестовом контроле знаний используются ТЗ с выбором одного правильного ответа из предложенных вариантов ответа. Эти задания состоят из 5 обязательных частей: 1) **инструкции**; 2) содержательной части (основы) задания; 3) определенного числа предлагаемых ответов (варианты ответа); 4) эталона ответа; 5) системы оценки. Обычно варианты неправильных ответов, похожие на правильный, называют **дистракторами** (отвлекающими ответами).

ТЗ с выбором ответа, во-первых, позволяют контролировать широкий спектр самых разных видов дескрипторов и при этом дают возможность создания унифицированных, параллельных по содержанию и сложности тестов. Во-вторых, форма ТЗ с выбором ответа является довольно простой как для разработки, так и для выполнения. В-третьих, они являются высокотехнологичными (т.е. контроль ответов на такие ТЗ легко автоматизируется). Рассмотрим структуру заданий с выбором одного правильного ответа.

Каждое задание предваряет короткая инструкция, т.е. свод правил, устанавливающий способ его выполнения. В зависимости от средств представления тестов задания с выбором одного правильного ответа могут иметь несколько вариантов инструкций. Вариативность инструкции связана со способом проведения тестирования: на

специально отпечатанном бумажном бланке, на обычном отдельном тетрадном листочке, с помощью компьютера, либо прямо в тексте варианта теста, включенном в тестовый сборник.

Инструкция к тесту в целом пишется один раз, если все задания имеют одну форму и однотипны по действиям. Если же в тесте имеются ТЗ нескольких разных форм, то инструкция меняется при каждом изменении формы [14], или ТЗ группируются в тесте по форме заданий, с тем, чтобы на каждую такую группу была одна инструкция.

К ТЗ с выбором одного или нескольких правильных ответов тестологи и педагоги предъявляют следующие требования [1, 3, 6, 14, 15]:

1. задание отвечает требованиям стандарта, программы и отражает содержание обучения;
2. инструкция адекватна форме и содержанию задания, одинакова для всех тестируемых;
3. содержательная часть задания **не** содержит слов, которые являются элементами инструкции. Например: «укажите», «отметьте», «определите», «найдите» и т.д.;
4. содержательная основа задания имеет краткую логическую форму, отсутствуют двусмысленные и неясные формулировки, а также придаточные предложения, вводные фразы, двойное отрицание;
5. в содержательной основе и ответах к заданию по возможности исключены слова, имеющие субъективную оценочную составляющую: «большой», «главный», «часто», «редко», «всегда», «никогда» и т.п.;
6. все варианты ответов грамматически согласованы с содержательной частью задания, однородны по содержанию, структуре и (за редким исключением) примерно одинаковы по количеству слов;
7. варианты ответов располагаются в определенном порядке: а) по алфавиту; б) по длине строки; в) в порядке убывания или возрастания; г) в исторической или иной последовательности;
8. варианты ответов **не** содержат формулировок: «все перечисленное верно (или неверно)», «все утверждения верны (или неверны)» и т.п.;
9. все повторяющиеся слова исключены из ответов и внесены в содержательную часть задания;
10. между ответами имеются четкие различия, правильный ответ однозначен и не опирается на подсказки в содержательной части задания и дистракторах;
11. ни один из дистракторов **не** является частично правильным ответом, превращающимся при определенных дополнительных условиях в правильный ответ;

12. все дистракторы равно привлекательны для испытуемых, не знающих правильного ответа;
13. место правильного ответа выбрано в случайном порядке;
14. ответ на отдельное задание не зависит от ответов на другие задания теста;
15. среди дистракторов отсутствуют варианты ответа, вытекающие один из другого; отсутствуют задания, содержащие оценочные суждения и выясняющие субъективное мнение ученика по какому-либо вопросу;
16. правила оценивания ответов одинаковы для всех тестируемых.

При формулировании содержательной основы ТЗ необходимо стремиться к ее предельно четкой и однозначной формулировке.

Рассмотрим принципы (приемы) составления текста задания, предложенные В.С.Аванесовым [1]. Их умелое использование позволит разработчику теста грамотно подойти к созданию тестовых заданий.

Принцип фасетности содержания ТЗ с выбором одного правильного ответа.

Фасет (от *facette* – грань) – это форма записи нескольких вариантов одного и того же задания. Фасетными называются ТЗ, полученные путем замены одного (нескольких) слов (символов, чисел) в базовом задании, что превращает его в другое задание аналогичное по содержанию и трудности.

Каждый обучающийся получает из фасета только один вариант задания. При этом все студенты выполняют однотипные задания, но с разными элементами фасета и соответственно с разными ответами. [1, 11] Таким образом, решаются одновременно две задачи: во-первых, устраняется возможность списывания. Во-вторых, использование фасетных заданий позволяет создать варианты педагогического теста, имеющие одинаковые характеристики.

Кроме заданий с одним фасетом могут быть задания с двумя, тремя и более фасетами. Использование большого числа фасетных заданий исключит возможность списывания.

Подбор вариантов ответа к заданиям с одним или несколькими вариантами ответа

При составлении ТЗ с выбором ответа наибольшую трудность представляет подбор правдоподобных ответов (дистракторов).

В хорошем ТЗ множественного выбора хорошо подготовленный студент должен выбирать правильный ответ с бóльшей вероятностью, чем плохо подготовленный. Причем желательно, чтобы для слабо подготовленных студентов неправильные ответы были

привлекательны в равной степени [14, 15]. Выполнению этого принципа (равно привлекательность дистракторов) помогают определенные приёмы подбора дистракторов (В.С.Аванесов называет их «принципами подбора дистракторов»). [1]

Рассмотрим их на примерах ТЗ с выбором ответа.

✓ Использование однородных ответов (принцип однородности ответов)

Однородные ответы – это внешне похожие по смыслу и написанию вербальные и невербальные конструкции: слова, термины, названия, числа (даты) и т.п.

Простейший случай представляет собой выбор одного правильного ответа из двух возможных: да - нет, верно - не верно, т.е. ответов, подобранных по принципу противоположности или противоречия друг другу. [1]

При формулировании заданий по принципу противоречия используется отрицание; при противоположности один ответ заменяется другим (антонимом по смыслу).

При работе с более подготовленными группами обучающихся для проведения промежуточного и итогового контроля принято использовать задания, имеющие 4-5 вариантов ответов. Увеличение числа дистракторов снижает вероятность угадывания правильного ответа [1]. Предлагаемые варианты ответа обычно замыкают задание, поэтому они пишутся в конце, отдельно от задания.

Тестовые задания с выбором нескольких правильных ответов

Разновидность формы тестовых заданий с выбором ответа представляют задания, для которых правильный ответ предполагает наличие не одного, а нескольких предлагаемых вариантов ответа. При этом инструкция сообщает или не сообщает тестируемому число верных ответов.

Форма задания:

Инструкция: Из предлагаемого перечня вариантов ответа отметьте (X) номера ответов, совокупность которых составляет наиболее полный ответ.

Содержание задания:

Утверждение в форме незаконченного предложения (вопрос)

1) вариант ответа А

2) вариант ответа Б

3) вариант ответа В

4) вариант ответа Г

5) вариант ответа Д

6) вариант ответа Е

7) вариант ответа Ж

Ответ: Несколько номеров ответов, например, 135.

Оценка: может быть как дихотомическая, так и политомическая

Принципы создания ТЗ с выбором нескольких вариантов ответа те же, что и заданий с выбором одного правильного ответа, только число предлагаемых ответов (дистракторов) может быть увеличено по усмотрению автора до 8-12. Но при этом не

следует делать слишком громоздкие задания (с большим, чем десяток-полтора, числом ответов), т.к. тестируемому трудно удерживать в памяти одновременно слишком большое количество элементов содержания.

Задания на установление соответствия

В ТЗ этой формы предлагается установить связи между элементами чаще двух или, что бывает реже, большего числа множеств. При этом обучающимся приходится часто не только вспоминать какие-либо факты, понятия, явления, но и анализировать, сопоставлять и классифицировать их.

Текст задания представляется обычно в виде двух столбцов. В строках первого столбца обычно записываются элементы задающего множества, содержащие постановку вопроса, проблему (исторические события, процессы, деятели, термины). В строках правого столбца – элементы, подлежащие выбору (характеристики, определения, даты и т.п.). Желательно, чтобы каждый столбец имел название, характеризующее стоящие в нем элементы. Название элементов столбцов указывается либо непосредственно в тексте задания, либо в инструкции.

Задания на установление соответствия целесообразно использовать при текущем и промежуточном контроле знаний, а также для самостоятельной работы студентов. При проведении итогового контроля использование видоизмененных заданий экономит время и дает возможность быстро оценить результаты. При автоматизированном контроле выполнения такого задания облегчается алгоритм проверки.

Задания на установление последовательности

В ТЗ такого типа требуется упорядочить некоторое множество элементов, т.е. установить правильную последовательность исторических событий. Тестовые задания на установление последовательности можно рассматривать как вариант задания на установление соответствия с измененной инструкцией, что оправдывает их выделение в отдельный вид. Каждому объекту упорядочения приписывается буква русского алфавита. Ответ на такое задание имеет вид либо таблички, где под номером по порядку указана буква события. Либо, что бывает чаще, в виде строки из последовательности букв в соответствии с установленной последовательностью событий.

Задания с конструируемым ответом

Заданиями с конструируемым ответом называют задания, требующие **самостоятельно** сформулировать ответ, а не выбрать готовый. Многие преподаватели истории считают, что в гуманитарных областях знаний такие задания более предпочтительны. Различают тестовые задания с кратким регламентируемым ответом (дополнения) (КРО) и задания с развернутым свободно конструируемым ответом (СКО).

Задания с кратким регламентируемым ответом (дополнения)

Задания с кратким регламентируемым ответом (дополнения) предлагают тестируемому вписать (дополнить) слово (словосочетание) вместо пропущенного в

предложении. Задание формулируется в виде утверждения, которое превращается в истинное суждение, если ответ верный, и в ложное – если ответ неверный.

Задания со свободным развернутым ответом

ТЗ со свободным развернутым ответом предлагают учащимся составить ответ в виде небольшой письменной работы. Форма ответа обучающегося обычно не ограничивается жесткими рамками, может оговариваться только время выполнения задания. За отпущенное время ученик может ответить на вопрос, используя отдельное предложение или связный текст, объяснение, схему, план, привести аргументы в пользу своей точки зрения.

Процедуру оценки выполнения такого задания трудно формализовать, выработав единые требования и нормы. Приемы формализации и стандартизации оценивания заданий с развернутым ответом представлены ниже в данном разделе (для примера 9б) и разделе 4.

Компетентностно-ориентированные задания.

Для создания компетентностно-ориентированных заданий разработчику необходимо выполнить ряд действий [15]:

- определить компетенцию или совокупность компетенций, на оценку сформированности которых направлено данное задание, и дескрипторы (операционализируемые признаки) компетенций;
- определить содержание учебной информации, которая ляжет в основу задания;
- определить, какие формы тестовых заданий будут применяться для оценки данных компетенций или их отдельных дескрипторов;
- определить способы проверки результатов выполнения заданий, а также виды шкал для подсчета результатов.

Компетентностно-ориентированные задания в первую очередь несут в себе большой обучающий потенциал. Функция оценки уровня сформированности компетенций вторична по отношению к обучающей функции. Выполнение компетентностно-ориентированных заданий возможно в аудитории в условиях сотрудничества преподавателя и студентов во время лекции или семинара. Такие задания, эталоны ответа и критерии оценивания к ним могут быть довольно значительными по объему.

В структуре компетентностно-ориентированных заданий чаще всего присутствует так называемая стимульная часть в виде текста, рисунка, графика, таблицы, схемы и т.п.. Стимульная часть содержит учебную информацию для ответа на несколько вопросов или выполнения ряда практических действий (составлению графика, постановке опыта и т.д.). Стимульная часть служит основой для разработки проблемной части, включающей вопросы и задания, часто с дополнительной информацией для размышления над

Литература

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. – М.: Адепт, 1998.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2007.
3. Андерсен Пру, Морган Джордж. Разработка тестов и анкет для национальной оценки учебных достижений. /пер.с англ.В.Н.Симкина; науч.ред. В.И.Звонников – М.: Логос, 2011.
4. Бляхеров И.С., Савинова Л.Н., Михалева Т.Г. и др. Основные принципы построения системы понятий и терминов педагогического тестирования. // Стандарты и мониторинг в образовании, 2003, №3.
5. Давыдова О.В. Создание измерителей для оценки компетенций обучающихся. // Вестник университета, 2012, №12.
6. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. Монография. – Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010. – 386 с.
7. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. – Изд. 2-е, перераб и доп. – М.: 2012. – 280 с.
8. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня, 2006, №8.
9. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. – Киев, 1994. – 283 с.
10. Крокер Линда, Алгина Джеймс. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник. – М.: Логос, 2010. – 668 с.
11. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: Народное образование, 2000.
12. Переверзев В.Ю. Критериально-ориентированное педагогическое тестирование. Учебное пособие. – М., Логос, 2003. – 120 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, №5.
14. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. Учебное пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
15. Чельшкова М.Б., Звонников В.И., Давыдова О.В. Оценивание компетенций в образовании: учебное пособие. – М.: 2011. – 229 с.
16. Единый государственный экзамен. История. Варианты контрольных измерительных материалов. Министерство образования РФ. – М.: Центр тестирования Минобрнауки России, 2002.
17. Давыдова О.В., Михалева Т.Г. Разработка педагогических тестов по истории. – М.: ВАКО, 2013.
18. Интернет-сайт Федерального института педагогических измерений - fipi.ru.
19. Интернет-сайт Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования – fero.ru