

Модуль 2. Виды, формы и способы контроля и оценки результатов обучения

2.1. Типология оценочных средств

2.2. Требования нормативных документов к формированию фондов оценочных средств

2.3. Специфика оценивания в системе дополнительного образования при реализации дополнительных общеобразовательных программ

2.4. О возможностях современных форм демонстрации персональных образовательных результатов в сфере дополнительного образования детей

Термины и определения

2.1. Типология оценочных средств

В школе к *традиционным средствам контроля* относятся *письменные или устные опросы, домашние задания и экзамены*. Для текущего контроля на уроке часто применяют устные опросы, которые предполагают получение ответов учащихся на вопросы учителя. Достоинства такой формы контроля – организационная простота, оперативность обеспечения обратной связи, мотивированность обсуждения уровней оценивания усвоения знаний учащимися и их коррекция в классе, ориентированность на развитие коммуникативных компетенций. Главным недостатком устных опросов является фрагментарность охвата учащихся.

Для рубежного контроля используют *письменные опросы*, которые традиционно проходят в форме проверочной или контрольной работы. Особой формой контроля является *домашняя работа*, обсуждение результатов которой в классе оказывает воспитательное и обучающее воздействие.

Для итогового контроля обычно используют *устные или письменные зачёты или экзамены*. Последние вызывают значительные эмоциональные и физические перегрузки у большинства школьников, особенно у тех, кто привык добросовестно учиться.

Завершая контрольно-оценочную деятельность, учитель высказывает оценочные суждения, то есть оценивает учащихся и выставляет им отметки. По сложившейся традиции в учебном процессе слово «оценка» означает некий результат. В более широком значении под этим словом понимается не только конечный результат, но и процесс формирования оценки. В контексте данного пособия в последнем случае используется термин «оценивание». Для придания оценке максимальной объективности и адекватности поставленной цели контроля необходимо сосредоточиться на предмете оценивания и минимизировать влияние других факторов, смещающих оценочные суждения.

Конечно, в реальности на каждую оценку, выставленную традиционным путем, оказывают влияние различные факторы, поэтому такие оценки нельзя использовать для сравнения результатов работы учителей, интерпретировать их в управлении качеством образования. Педагогические оценки нередко ошибочно

отождествляют с отметками. Следует помнить, что оценка выражает результат, а отметка служит для установления численных аналогов оценочных суждений.

Процесс оценивания основан на сравнении, которое может иметь различный характер в зависимости от того, что выбрано в качестве базовой системы при выставлении оценок. Такой системой могут быть: результаты других учащихся, требования программы или ФГОС, оценки способностей учащегося, объем затраченного учащимся труда и его прилежание в освоении учебного материала.

В первом случае при выставлении оценки проводится сравнение подготовленности каждого учащегося с результатами всего класса или группы учащихся, после чего учащиеся ранжируются на группы, внутри которых все имеют одинаковые оценки.

Во втором случае при сравнении подготовленности учащегося с установленными требованиями к учебным достижениям (например, ФГОС) результаты остальных учеников не играют никакой роли, а оценка выставляется в зависимости от процентного соотношения выполненных требований и полного объема требований, планируемых к усвоению. Полученный для каждого учащегося процент сравнивается с критериями, установленными экспертным или эмпирическим путем. По результатам сравнения в зависимости от полученного процента выставляются оценки.

В третьем случае достижения учащегося сопоставляются с его потенциальными возможностями, интуитивно оцененными учителем. Те ученики, чьи способности, по мнению педагога, высоки, а достижения ниже возможностей, получают низкие оценки. Ученики с низким потенциалом, демонстрирующие в процессе контроля такие же достижения, что и более способные, получают более высокие оценки.

В четвертом случае в качестве основы для сравнения вместо способностей выбираются усилия, затраченные учащимися на приобретение новых знаний, интенсивность учебной деятельности и прилежание. По сравнению с предыдущим такой подход еще более несправедлив, так как направлен против ярких одаренных детей и снижает мотивацию самых способных учащихся к получению высоких оценок.

В современной тестологии выделяют *два базовых вида оценивания*: **внешнее** (суммирующее, стандартизированное) и **внутреннее** (формирующее).

Внешнее оценивание всегда производится субъектом, непосредственно не участвующим в процессе обучения, не включенным в процесс подготовки к проводимому тестированию. Данный способ оценивания предполагает сравнение одного ученика с другим, но не посредством сравнения работ этих учащихся, а путем сравнения каждой работы с эталоном. При таком способе оценивания крайне важно, чтобы все учащиеся находились в равных условиях, а для этого разработчик теста дает специальные указания по его проведению и способам интерпретации результата.

Напротив, внутреннее (формирующее) оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения тестируемых учащихся. Этот способ нацелен на определение индивидуальных достижений каждого учащегося и не предполагает как сравнения результатов, продемонстрированных разными учащимися, так и административных выводов по результатам обучения испытуемых.

Таким образом, описанные выше базовые виды оценивания направлены на решение двух разных задач обучения: *суммирующее оценивание применяется для оценки уровня достижения результатов обучения*, тогда как *формирующее оценивание используется для того, чтобы активизировать и оптимизировать процесс обучения данного учащегося*.

Обучение в современном понимании есть процесс конструирования знания. Согласно конструктивистской теории обучения, учащиеся лучше всего обучаются посредством встраивания нового знания в когнитивные карты (уже освоенные знания, умения, хранящиеся в долгосрочной памяти ученика). Следовательно, знание рассматривается не как набор разрозненных фрагментов, а как структурированные элементы общей картины, которые ученик в процессе обучения помещает в строго отведенное для них место. Тогда технология формирующей оценки в рамках конструктивистского подхода является средством управления качеством образовательного результата учащегося. Её применение позволяет учителю четко сформулировать образовательный результат,

подлежащий формированию и оценке в каждом конкретном случае, и организовать в соответствии с этим свою работу; сделать учащегося субъектом образовательной и оценочной деятельности.

Принципиально алгоритм деятельности учителя по организации формирующей оценки можно представить в виде следующих последовательных действий:

- 1) определение планируемых результатов обучения;
- 2) организация деятельности учащегося по планированию и достижению субъективно значимых образовательных результатов;
- 3) сопровождение достижения учащимся запланированных результатов обучения с помощью механизмов обратной связи.

Инструмент формирующего оценивания – лист обратной связи. Это документ, используемый учителем для формирования, а также для качественной и количественной оценки промежуточных и итоговых результатов деятельности учащихся по освоению определенных, четко обозначенных результатов образования, позволяющий учащемуся: ставить собственные цели в освоении учебного материала и планировать деятельность по их достижению; получать информацию о результатах своей деятельности без окончательной отметки (до двух раз и более) и, следовательно, сохранять мотивацию на дальнейшую деятельность по освоению учебного материала; получать комментарии, позволяющие спланировать деятельность по достижению результата более высокого уровня; овладеть алгоритмом оценки собственного продвижения.

Листы могут отличаться способами предъявления обратной связи. По этому основанию различают листы:

- с местом для свободного комментария учителя;
- содержащие критерии достижения результата, по которым и ожидается реакция учителя;
- в которых наряду с критериями достижения результата даны характеристики степени достижения этого результата.

Формирующая оценка не подразумевает каких-либо унифицированных бланков оценивания, так как её **функция – сделать оценку инструментом, стимулирующим обучение учащегося, способствующим формированию**

образовательного результата на максимально высоком уровне, а не только контролирующим уровень достижения образовательного результата.

Бесспорно, современная образовательная ситуация требует коренных изменений в организации контроля и оценки деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса и целостной деятельности образовательного учреждения. Во-первых, требуется минимизировать субъективизм в итоговом контроле посредством расширенного использования стандартизированных тестов, а, значит, снизить долю авторитарности и принуждения в текущем контроле через формирование действий самоконтроля и самооценки учащихся. Во-вторых, отказаться от преимущественной ориентации любого вида контроля на оценку усвоения знаний на уровне воспроизведения, действий по образцу, а для этого требуется переход к инновационным измерителям, обеспечивающим оценку всего спектра компетентностей. В-третьих, заменить традиционную ориентацию процесса текущего контроля на «среднего ученика» индивидуализированными методами коррекции учебной деятельности, среди которых доминирующее место должна занимать ежедневная дозированная помощь учащимся, а для этого насущным становится систематическое использование входного контроля. В-четвёртых, значительно уменьшить долю традиционных письменных проверок и распространить введение аутентичных форм оценивания, среди которых при итоговой аттестации ведущее место займёт портфолио как средство накопительной оценки учебных достижений школьников, а для текущего оценивания важнейшими будут практико-ориентированные и ситуационные задания, тесты практических умений.

В последнее десятилетие наблюдается усиление связи между контролем и обучением. Целевые установки, определяющие результаты образования, задаются в терминах измеряемых результатов. В свою очередь, процесс обучения строится так, чтобы активизировать обучающие и развивающие функции контроля за счёт оптимизации содержания и трудности учебных задач, подбираемых для текущего контроля в индивидуальном режиме. Контроль приобретает всё большее значение, он меняет свой характер и объединяет традиционные функции по проверке и оценке результатов обучения с функциями управления качеством всего учебного процесса. Система оценивания результатов обучения претерпела

значительные изменения. Произошло смещение акцентов с оценки конечного результата обучения на составляющие процесса его получения, с пассивного ответа на заданный вопрос на активное конструирование содержания ответа, с оценки отдельных, изолированных умений на интегрированную и междисциплинарную оценку. В контроле значительно усилилось внимание к метапознанию, предполагающему формирование межпредметных знаний, умений переноса знаний из одного предмета в другой и универсальных учебных действий. Изменился контекст расшифровки понятий «знающий» и «умеющий». Вместо прежнего приоритета фактологии и алгоритмических умений на первое место вышли умения применять знания в нестандартных или практических ситуациях.

В современном педагогическом контроле важнейшим средством получения информации, широко используемой в управлении качеством образования, стали измерения, которые основаны на применении смешанной методологии, строящейся на сочетании количественных и качественных оценок.

Совместно с традиционными средствами контроля и тестами новое поколение измерителей обеспечивают многомерные аутентичные (комплексные, многогранные) оценки, охватывающие результаты учебной деятельности как в школе, так и за её пределами. На смену статическим оценкам, позволяющим зафиксировать уровень подготовленности обучаемых только в момент контроля, приходит анализ динамики изменений качества учебных достижений учащихся, основанный на современном мониторинге качества образования.

Для оценки практической деятельности учащихся в практику образования постепенно проникают измерители, позволяющие выявлять позитивную динамику изменений подготовленности, активность, самостоятельность и креативность учащихся в усвоении новых знаний, рост их компетентности, а также уровень сформированности универсальных учебных действий.

В первую очередь к числу таких измерителей следует отнести **портфолио (папка документов)**, содержащие целевые подборки работ учащегося по одной или нескольким учебным дисциплинам и составленные учителем в сотрудничестве с учащимся. Участие ученика в формировании папки документов является важным фактором положительной мотивации учебной деятельности,

способствующим формированию самооценки своих достижений. Поэтому многие преподаватели рассматривают портфолио в качестве эффективного средства развития у школьников навыков критического мышления и получения реальных самооценок.

В сфере образования существует определенная типология портфолио, представленная в отечественных и зарубежных работах. Рабочее портфолио включает работы учащегося за определенный период времени, которые показывают динамику его учебных достижений. Протокольное портфолио в документальной форме отражает все виды учебной деятельности и подтверждает самостоятельность работы учащегося. В этот вид портфолио могут включаться как готовые работы ученика, так и черновики незаконченных работ. Процессное портфолио демонстрирует достижения учащегося на различных этапах процесса обучения. Итоговое портфолио обычно используется для получения суммарной оценки знаний и умений учащегося, усвоенных по основным предметам учебной программы. В последнем случае в портфолио обычно включаются наилучшие завершённые работы ученика, выбранные им после совместного обсуждения с учителем.

Формы представления материалов портфолио могут быть различными, среди которых мультимедийные версии работ учащегося занимают особое место и имеют весомое значение при подведении итогов. У такого средства как портфолио много сторонников, которые относят их к средствам аутентичного оценивания и в качестве позитивной аргументации приводят их высокую валидность, адекватность современным требованиям к качеству образования. Однако портфолио не решают всех проблем оценивания качества образования, поскольку имеют недостатки, среди которых чаще других называют такие: они дороги, требуют много времени для их формирования и экспертизы, вызывают сомнения в надежности.

К числу новых форм измерителей относятся **тесты**, которые разрабатываются для оценки практической деятельности учащихся (Performance assessment). Такие тесты позволяют выявить уровень освоения практических навыков с помощью экспериментальных заданий деятельностного характера, в результате выполнения которых получается некоторый материальный продукт,

оцениваемый экспертами в стандартизированной шкале баллов. Многие из тестов практических умений не отвечают по своим характеристикам требованиям теории педагогических измерений. Тем не менее, они имеют высокую валидность и вызывают большой интерес у учеников. Экспериментальные задания обычно применяются в процессе текущего контроля, но не влияют на принятие административных решений в образовании, поэтому низкая точность оценок не проблема. В случае неудачи ученик может заново выполнить тесты и добиться успеха.

Рейтинговый контроль – это мощный, оценочный, хронометражный контроль, выраженный численно (в баллах), хронометражная оценка успеваемости обучаемых (их «производительности») с оценкой качества их работы. Рейтинг учащегося – это индивидуальная комплексная оценка его успеваемости. За выполнение разнообразных заданий обучающиеся получают фиксированное количество баллов по шкале, разработанной учителем, эти баллы суммируются и служат основой для выставления определенной оценки за экзамен, либо зачета по предмету.

Среди основных черт рейтинговой системы чаще других выделяют следующие: □

- бальное оценивание всех видов учебной деятельности; □
- виды учебной деятельности, их количество в учебном году, самый высокий балл за каждую учебную работу устанавливается заранее; □
- баллы распределяются таким образом, чтобы ученик понял, что получить их максимальное количество он может, только выполняя все виды учебной деятельности; □
- выделяются виды учебной деятельности, за которые ученики могут получить дополнительные (бонусные) баллы; □
- рейтинг класса (группы) проводится по истечении определённого промежутка времени; □
- учителя регулярно ведут учёт полученных баллов, а результаты доводят до учащихся; □

- результаты рейтинга вносятся в специальную таблицу, где отражаются самый высокий балл на данную календарную дату и средний балл по классу. При этом обеспечивается свобода доступа всех участников учебного процесса через различные средства коммуникации;
- рейтинг ученика узнают, сравнив его результаты с результатами остальных учащихся, и таким образом делают выводы о его учебных достижениях.

У рейтингового оценивания есть свои сторонники, которые считают, что при такой системе контроля школьники более ответственно подходят к учению, у них развивается самодисциплина и самооценка, стимулируется планирование своей учебной работы. Каждый учащийся постоянно сравнивает свои достижения с прежними результатами, отсутствие текущих оценок позволяет не бояться получения неудовлетворительной отметки, что улучшает психологический климат в классе и повышает активность школьников. Однако при всех выделенных достоинствах у рейтингового контроля имеются и недостатки. Педагоги сами устанавливают и распределяют баллы, поэтому их количество может варьироваться. Такая система оценивания не совсем объективна, так как учитель может поставить большее количество баллов ученику, которому больше симпатизирует. Многие ученики плохо ориентируются в рейтинговой системе, поэтому не могут сами оценить свои достижения.

В последнее десятилетие интенсивно развиваются новые компьютерные технологии, позволяющие автоматизировать процесс текущего и итогового контроля на основе использования программно-инструментальных средств. Ярким примером комплексной системы автоматизированной диагностики как программного инструмента можно назвать автоматизированную универсальную тестовую систему диагностики качества образования «ДиКОбраз». В основе системы лежит **технология компьютерного тестирования и компьютерная обработка результатов тестирования**. Она позволяет как педагогу, так и образовательному учреждению, в целом, разработать тестовую базу и автоматизировать процесс получения информации о результатах обучения. Система обеспечивает создание авторских тестовых программ, формирование

тестов из компьютерной базы автоматизированным способом по разработанному плану теста, компьютерное тестирование, автоматическое формирование базы данных результатов тестирования, анализ результатов тестирования, формирование требуемых отчётов. Система отличается универсальностью и может применяться при организации мониторинговых исследований качества результатов образовательного процесса в образовательных учреждениях различного уровня, позволяет проводить как простое тестирование по отдельным темам, так и комплексную диагностику качества знаний полученных по всему учебному курсу с проведением соответствующего оперативного анализа и формирования отчетных показателей по требуемой форме.

Модернизация тестовой системы позволяет формировать компьютерные тесты из единой электронной базы тестовых заданий, обеспечивая многовариантность контроля.

Таким образом, изменения в российском образовании связаны с принципиально позитивной установкой на улучшение, на помощь, а не на оценку (хорошо/плохо), когда оценка носит диалогический характер и не связана с санкциями, к которым прибегают только в крайнем случае.

При освоении учебных предметов возможно применение следующих видов контроля:

1. Устный опрос – его достоинства: позволяет оценить знания и кругозор обучающихся, умение логически построить ответ, владение монологической речью и иные коммуникативные навыки, обладает большими возможностями воспитательного воздействия преподавателя.

2. Письменные работы – их достоинства: экономия времени преподавателя; возможность поставить всех обучающихся в одинаковые условия, объективно оценить ответы при отсутствии помощи преподавателя, проверить обоснованность оценки.

3. Контроль с помощью технических средств и информационных систем – их достоинства: оперативное получение объективной информации об усвоении обучающимися контролируемого материала, возможность детально и персонафицировано представить эту информацию преподавателю, формирование и накопление интегральных (рейтинговых) оценок достижений обучающихся по

всем дисциплинам и модулям образовательной программы, привитие практических умений и навыков работы с информационными ресурсами и средствами, возможность самоконтроля и мотивации обучающихся в процессе самостоятельной работы. Одной из форм контроля с помощью технических средств является *применение компьютерного тестирования* в образовательном процессе, которое требует наличия разработанных тестовых заданий, правильной организации технологии компьютерного тестирования и использования качественных программных средств.

Как показывает практика, существующие методы контроля уровня подготовки нуждаются в совершенствовании. Одним из объективных средств определения параметров качества и результативности образовательного процесса может выступать *тестовый контроль*. Тесты позволяют обеспечить своевременное выявление уровня знаний, практических навыков и умений обучаемых, вносить коррективы в содержание, организацию и методику преподавания учебных дисциплин.

2.2. Требования нормативных документов к формированию фондов оценочных средств

В соответствии с требованиями Закона об образовании образовательным учреждением создается фонд оценочных средств (ФОС) по каждой дополнительной образовательной программе. Фонд оценочных средств входит в состав дополнительной образовательной программы.

ФОС включают оценочные материалы, которые классифицируются по видам контроля:

- текущий контроль, осуществляемый преподавателем в процессе изучения обучающимися учебного материала (входной контроль; контроль на практических занятиях и т.п.);
- промежуточная аттестация, осуществляемая экзаменационной комиссией после изучения теоретического материала учебной дисциплины, прохождения практики и т.п.;
- итоговая аттестация.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях применяются разнообразные оценочные средства. Для систематизации фондов оценочных средств, следует их классифицировать по форме и функциональной принадлежности (табл. 1).

Функциональная принадлежность оценочного средства	Форма занятия	Форма проведения контрольного мероприятия	Разновидность оценочного средства	
Текущий контроль	Практическое занятие	Контрольная работа	Контрольное задание	
			Ролевое задание (деловая игра)	
			Практическая работа (работа в мастерской, на тренажерах)	
			Тест (тестирование)	
	Самостоятельная работа	Домашнее задание	Задание на выполнение проекта	
			Реферат	
			Задача (расчетная, графическая и т.п.)	
Промежуточная аттестация	Экзамен/зачет	Устный экзамен/зачет	Экзаменационный билет/ Перечень контрольных вопросов	
			Письменный экзамен/зачет	Экзаменационный билет/ тест
			Практический экзамен	Задание на выполнение работ / проекта
Итоговая аттестация	Экзамен	Практический экзамен/теоретический экзамен	Программа / Задание на выполнения проекта, работы / Экзаменационный билет	

Из данных таблицы очевидно, что тесты можно применять при осуществлении разных видов контроля.

По сложности оценочные средства разделяются на **простые контрольные задания** и **комплексные контрольные задания**.

Простые контрольные задания предполагают решение в одно или два действия. К ним можно отнести:

- тестовые задания с выбором ответа, на установление соответствия, на установление правильной последовательности;
- простые ситуационные задачи с коротким ответом или простым действием;
- несложные задания по воспроизведению текста, решения или мануального действия.

Простое контрольное задание включает в себя: контрольную задачу/вопрос, показатель(и) выполнения, критерии оценки.

Контрольная задача (вопрос) содержит:

- дескриптор в виде краткой формулировки действий (деятельности), которые следует выполнить, или описание результата, который нужно получить;
- описание условий (исходных данных).

Показатель(и) выполнения представляет(ют) собой формализованное описание правильного результата – ответа или решения контрольной задачи, которое может быть в виде числа, формулы, заданного алгоритма, определенной последовательности выполнения и т.п.

Критерии оценки – правила определения численной или вербальной оценки при сравнении показателя(ей) выполнения с результатами решения (выполнения) контрольной задачи/вопроса, демонстрируемыми (полученными) аттестуемым.

Для простых контрольных заданий это дихотомическая оценка – 1 (правильно/да), 0 – (неправильно/нет).

Комплексные контрольные задания требуют системных решений как в известной, так и в нестандартной ситуациях. Это задания на дополнение, требующие поэтапного решения и развернутого ответа; на индивидуальное или коллективное выполнение проектов; на выполнение лабораторных работ или практических действий на тренажерах, станках, манекенах и т.п.

По структуре комплексное контрольное задание для текущего контроля может состоять из простых контрольных заданий и несложных комплексных

контрольных заданий, которые могут быть скомпонованы в виде экзаменационного билета, теста (банка тестовых заданий – БТЗ).

Показатели выполнения несложных контрольных заданий могут быть формализованы как упорядоченная совокупность показателей выполнения простых контрольных заданий.

В качестве критериев оценки для несложных комплексных контрольных заданий используются либо дихотомическая, либо политомическая оценка ответов или решений.

Политомическая оценка предполагает выставление балльной оценки (по возрастающей) за каждое промежуточные правильные ответы, решения или правильно выполненное действие.

Сложные комплексные контрольные задания для выпускных квалификационных работ, проектов, или демонстрационного (практического) экзамена и т.п. могут применяться для проверки комплексных умений или компетенций. Когда от аттестуемого требуется выполнение системных решений, особенно в нестандартных ситуациях, заранее не возможно формализовать правильные показатели выполнения и критерии оценки. В этом случае, правильность решений определяется экспертом(ами) на основании их опыта и квалификации.

Ответы на вопросы и решение простых контрольных заданий предполагают выполнение аттестуемым простых когнитивных действий (табл. 2) по изложению знаний понятий, определений, терминов, законов, формул и т.п. с пониманием смысла изученного материала (литера В), либо по применению информации для решения задач; применение (фактов, правил, теорий, приемов, методов) в конкретных ситуациях, соблюдение принципов и законов (литера П).

Категория действий аттестуемого	Литера категории действий	Конкретизация объектов контроля по характеру действий аттестуемого	Альтернативные глаголы дескрипторов задач/ вопросов на выполнение аттестуемым контролируемых действий
Осознанное воспроизведение информации	В	Простые действия по изложению знаний понятий, определений, терминов, законов, формул и т.п. с пониманием смысла изученного материала	Определить, описать, выявить, обозначить, перечислить, подобрать (пару), назвать, кратко обрисовать, отобрать, изложить, различить, объяснить, расширить, обобщить, дать примеры, заключить, перефразировать, переписать

Применение информации	П	Простые действия, характеризующие элементарные умения применять информацию для решения задач; применение (фактов, правил, теорий, приемов, методов) в конкретных ситуациях, соблюдение принципов и законов	Изменить, вычислить, продемонстрировать, узнать, манипулировать, видоизменить, действовать, подготовить, получить (какой-то результат), связать, показать, решить, использовать, превратить, защитить
Анализ	А	Сложные действия (деятельность), характеризующие комплексные умения разделять информацию на взаимозависимые части, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого	Анализировать, изобразить, дифференцировать, распознавать, разъединять, выявлять, иллюстрировать, намечать, указывать, устанавливать (связь), отобрать, отделять, подразделять, классифицировать
Синтез	С	Сложные действия (деятельность), характеризующие комплексные умения интерпретировать результаты, осуществлять творческое преобразование информации из разных источников, создавать продукт, гипотезу, объяснение, решение и иную новую информацию, объясняющую явление или событие, предсказывающую что-либо и т.п.	Категоризировать, соединять, составлять, собирать, создавать, разрабатывать, изобретать, переписывать, подытоживать, рассказывать, сочинять, систематизировать, изготавливать, управлять, формализовать, формулировать, находить решение, описывать, делать выводы
Оценка	О	Сложные действия (деятельность), характеризующие комплексные умения, оценивать значение объекта/явления для конкретной цели, определять и высказывать суждение о целостности идеи/метода/ теории на основе проникновения в суть явлений и их сравнения	Оценить, сравнить, сделать вывод, противопоставить, критиковать, проводить, различать, объяснять, обосновывать, истолковывать, устанавливать связь, подытоживать, поддерживать

Решение комплексных контрольных заданий требует от аттестуемого выполнения сложных когнитивных действий:

- по разделению информации на взаимозависимые части, выявлению взаимосвязей между ними, осознанию принципов организации целого и т.п. (анализ – литера А);

- по интерпретации результатов, творческому преобразованию информации из разных источников, созданию продукта/гипотезы, системного объяснения/решения и иной новой информации, объясняющей явление или событие, предсказывающей что-либо и т.п. (синтез – литера С);

- по оценке значения объекта/явления для конкретной цели, определению и высказыванию суждения о целостности идеи/метода/теории на основе проникновения в суть явлений и их сравнения и т.п. (оценка – литера О).

Простые контрольные задания, в основном, состоят из задач/ вопросов типа В и П. Комплексные контрольные задания, как правило, состоят из задач и вопросов типов А, С и О. В определенных случаях, когда знания и умения проверяются в комплексе, комплексные контрольные задания могут включать в себя задачи и вопросы типа В и П.

Структура фонда оценочных средств должна отражать иерархию содержательной вложенности:

- 1 уровень – оценочные средства для итоговой аттестации и комплексы оценочных средств по учебным дисциплинам;

- 2 уровень – оценочные средства для текущего контроля (по темам и или разделам) и промежуточной аттестации (экзамен, зачет) по учебным дисциплинам, учебной и производственной практикам;

- 3 уровень – контрольные задания, показатели выполнения (правильные ответы: численные данные, формулировки, законы, заключения, алгоритмы, порядки и т.п.), критерии оценивания решений/выполнения контрольных заданий.

Уточнение требований к результатам подготовки обучающихся

Разработку оценочных средств рекомендуется начинать с уточнения (конкретизации) требований к результатам освоения образовательной программы – конечные результаты обучения в виде компетенций, умений и знаний, приобретаемого практического опыта.

Специалисты из ОУ, занимающиеся разработкой оценочных средств должны знать: ФГТ и специфику подготовки обучающихся; требования и систему оценки качества освоения образовательной программы; программу учебной дисциплины.

В целях обеспечения для обучающихся равных условий аттестации необходимо, чтобы оценочные средства (их варианты) были одинаковыми по сложности и трудности, апробированы и утверждены руководителем образовательной организации перед их применением.

Для письменных экзаменационных работ, контрольных работ, экзаменов (тестирования), где в качестве оценочных средств применяются варианты заданий (экзаменационных билетов), должно соблюдаться требование «равнозначности вариантов», а именно:

- однотипные задачи в разных вариантах должны быть одинаковыми по сложности;
- время выполнения подготовленными обучающимися каждой из однотипных задач, распределенным по разным вариантам, должно быть одинаковым;
- время выполнения варианта в целом (совокупности задач) должно быть достаточным для выполнения в предусмотренные сроки подготовленными обучающимися.

Для оценочных средств, в которых предусматривается множество вариантов заданий, требуется разрабатывать спецификации. С целью обеспечения равнозначности вариантов, в основном, спецификацией оценочного средства определяются:

- требования к содержанию и видам задач;
- правила формирования вариантов заданий;
- требования к макету (компоновке варианта) задания;
- критерии оценки решения (выполнения) отдельных задач (вопросов);
- метод определения интегральной оценки.

Ключевыми элементами спецификации являются:

- перечень дескрипторов задач, показателей выполнения и критериев оценки;

- план формирования вариантов заданий.

Типовой алгоритм разработки оценочных средств (ОС)

1. Разработка спецификации и вариантов ОС.
2. Экспертиза вариантов ОС тремя и более экспертами.
3. Коррекция ОС по результатам экспертизы.
4. Апробация вариантов ОС на выборке аттестуемых.
5. Анализ результатов апробации.
6. Коррекция или исключение ОС из фонда оценочных средств.

Каждый из этапов разработки оценочных средств представляет собой сложную комплексную деятельность, требующую нормативного, методического, материально-технического обеспечения, организации и финансирования выполняемых работ. Перед применением оценочные средства должны проходить экспертизу и апробацию.

Экспертиза оценочных средств осуществляется с целью определения их надежности и валидности. Надежность отражает достоверность оценки, степень постоянства, стабильности, устойчивости результатов аттестаций. Валидность отражает адекватность целям аттестации. В целях получения достоверной оценки образовательных достижений обучающихся все преподаватели должны пользоваться одной шкалой. Рекомендуется использовать научно обоснованную и экспериментально подтвержденную универсальную шкалу оценки образовательных достижений (табл. 3).

Процент результативности (правильных ответов)	Качественная оценка уровня подготовки	
	балл (отметка)	вербальный аналог
90 ÷ 100	5	отлично
80 ÷ 89	4	хорошо
70 ÷ 79	3	удовлетворительно
менее 70	2	не удовлетворительно

Оценка результатов освоения программы учебной дисциплины может определяться по нескольким вариантам:

1) результаты текущего контроля не учитываются в промежуточной аттестации, которая проводится либо в форме экзамена, либо в форме зачета;

2) результаты текущего контроля учитываются в промежуточной аттестации; а) сводная (интегральная) оценка уровня подготовки по учебной дисциплине (2, 3, 4 или 5) формируется из оценок, полученных на наиболее значимых мероприятиях текущего контроля (контрольных работах, домашних заданиях и т.п.) и по результатам сдачи экзамена, или дифференциального зачета; б) дихотомическая оценка освоения программы учебной дисциплины (зачет/незачет) определяется по условиям обязательной сдачи всех домашних заданий, контрольных и лабораторных работ, а также зачета в письменной или устной формах.

При разработке фондов оценочных средств существует возможность разработки и применения **критериально-ориентированных тестов для различных видов контроля**. Критериально-ориентированный педагогический тест представляет собой систему заданий, позволяющую измерить уровень индивидуальных достижений относительно определенного критерия, функционально связанного с полным объемом знаний, навыков и умений, которые должны быть усвоены обучаемыми. Критериально-ориентированные тесты предназначены для оценки уровня подготовленности каждого тестируемого относительно требований ФГТ, учебной программы или ее части.

В современном информационном мире при оценке качества подготовки специалистов наметилась тенденция ко все большему применению компьютерного тестирования.

Основные этапы разработки педагогического теста:

1. Определение цели тестирования, области содержания, выбор вида теста, подхода к его созданию.
2. Анализ содержания учебной дисциплины и отбор содержания для теста.
3. Определение структуры теста.
4. Разработка спецификации теста.
5. Составление тестовых (предтестовых) заданий.

6. Экспертный анализ содержания и формы тестовых заданий. Корректировка ТЗ по результатам экспертизы.
7. Разработка и проведение апробационного тестирования.
8. Сбор эмпирических результатов и статистическая обработка результатов тестирования.
9. Оценка качества тестовых заданий.
10. Корректировка теста по результатам апробации.
11. Стандартизация теста.

Успех создания педагогического теста во многом зависит от высокого качества начального тестового материала, которое обеспечивается правильным отбором проверяемого содержания и умением разработчика корректно отобразить его в заданиях теста. Крайне важен этап обработки эмпирических результатов тестирования, для выполнения которого необходимы специальные программные средства для профессиональной разработки тестов. Конечно, далеко не всегда в процессе создания тестов необходимо достижение профессионального уровня качества, особенно если отвлечься от целей приема абитуриентов и аттестации выпускников. В повседневной деятельности педагога необходимы тесты разного, иногда невысокого качества, ориентированные на задачи текущего контроля. Выполнение последней задачи вполне по силам отдельному педагогу или группе педагогов. Однако и в этом случае можно самостоятельно сделать ряд расчетов, основанных на минимальном математическом аппарате и позволяющих значительно продвинуться от предтестовых заданий к настоящему тесту.

Составление тестовых заданий

После отбора содержания теста начинается наиболее ответственный этап создания предтестовых заданий. Составителями тестовых заданий могут быть как отдельные авторы, так и коллектив разработчиков. Один из ведущих принципов составления заданий – **принцип конгруэнтности**, т.е. соответствия содержания заданий проверяемой области содержания. Разработчики должны четко представлять, какой конкретный элемент содержания или умение проверяет каждое задание. Эта работа поручается обычно самым опытным преподавателям с большим стажем работы. Однако для создания заданий одного опыта

недостаточно. Необходимы также специальные знания по теории и методике разработки педагогических тестов, обеспечивающие профессиональный подход к созданию предтестовых заданий. Уровень профессионализма зависит прежде всего от того, насколько преподаватель-разработчик владеет формой, в какой мере он умеет подобрать оптимальную форму предтестового задания для проверяемого учебного материала.

Иногда содержание задания адекватно выражается только в одной форме, а иногда для одного и того же содержания можно предложить сразу несколько форм. Создать задания, отвечающие всем требованиям формы, вовсе не так просто, как это иногда кажется с первого взгляда. Неопытного разработчика на этом пути ожидают многочисленные трудности и ошибки.

Форма заданий считается правильной, если она позволяет точно выразить содержание, понятна для всех испытуемых, исключает возможность появления ошибочных ответов у подготовленных испытуемых.

По принятой в отечественной и зарубежной научной литературе классификации предтестовых заданий выделяют:

- 1) задания с выбором (закрытой формы), в которых обучающиеся выбирают правильный ответ или ответы из данного набора ответов;
- 2) задания на дополнение (открытой формы), требующие при выполнении от обучающегося самостоятельного получения ответов;
- 3) задания на установление соответствия, выполнение которых связано с выявлением соответствия между элементами двух множеств;
- 4) задания на установление правильной последовательности, в которых от обучающегося требуется указать порядок действий или процессов, перечисленных педагогом.

Предложенные четыре формы тестовых заданий являются основными и наиболее распространенными, но абсолютизировать их нет никаких оснований. В основе классификации лежит особенность расположения элементов в задании, а также характер интеллектуальных операций, выполняемых испытуемыми при ответе. Часто специфика содержания контролируемого предмета требует поиска новых лучших форм, отличающихся от перечисленных основных. При этом важно соблюдать некоторые общие требования, позволяющие выделить

предтестовые задания в специальную категорию, и после определенной дополнительной работы со временем включить их в тест.

Эти требования можно сформулировать кратко в виде следующих утверждений:

- каждое предтестовое задание имеет свой порядковый номер, который может изменяться после объективной оценки трудности задания и выбора стратегии предъявления заданий теста;
- каждое предтестовое задание имеет эталон правильного ответа;
- в предтестовом задании все элементы располагаются на четко определенных местах, фиксированных в рамках выбранной формы;
- предтестовые задания одной формы сопровождаются стандартной инструкцией, предваряющей формулировку заданий в тесте;
- для каждого задания разрабатывается правило выставления дихотомической или политомической оценки;
- предтестовое задание должно быть достаточно кратким по форме предъявления и по времени выполнения, которое обычно не превышает 2–5 мин. Однако последнее требование не категорично. Иногда встречаются задания, требующие распространенного ответа, на создание которого у обучающихся уходит более 5 мин.

Процесс тестовых измерений предельно стандартизируется, если:

- ни одному обучающемуся не дается никаких преимуществ перед другими;
- заранее разработанная система подсчета баллов применяется ко всем ответам обучающегося без исключения;
- в тест включены задания одной формы либо разных форм с соответствующими весовыми коэффициентами, значения которых получены статистическим путем;
- тестирование различных групп обучающихся проводится в одинаковое время, в сходных условиях;
- группа тестируемых выравнена по мотивации;
- все тестируемые выполняют одни и те же задания.

Последнее условие не исключает возможности списывания, подсказки и других нарушений, наиболее часто встречающихся при использовании заданий в

закрытой форме. Как только номера правильных ответов к заданиям становятся известными обучающимся, тест необходимо менять. Столь быстрая рассекречиваемость, несомненно, является серьезным недостатком, затрудняющим использование закрытой формы заданий при создании тестов. В целом выбор формы зависит от содержания контролируемого курса и от целей контроля.

Несмотря на отдельные недостатки, при итоговом контроле предпочтение обычно отдается заданиям с выбором ответа (в закрытой форме), получившим наибольшее распространение в практике массового тестирования за рубежом.

Задание в тестовой форме характеризуется как педагогическое средство, отвечающее следующим требованиям:

- краткость;
- технологичность;
- сформулированная цель;
- логическая форма высказывания;
- одинаковость правил оценки ответов;
- правильность расположения элементов задания;
- адекватность инструкции форме и содержанию задания.

Краткость заданий в тестовой форме обеспечивается тщательным подбором слов, символов, графиков, позволяющих минимумом средств добиваться максимума ясности смыслового содержания задания. Ясность содержания достигается тогда, когда все тестируемые правильно понимают подлинный смысл задания. С этой целью из заданий исключаются повторы слов. Полезно использовать рисунки для повышения понимаемости задания.

Технологичность заданий определяется как вариант композиции, которая позволяет вести процесс тестирования с помощью технических средств, и делать это точно, быстро, экономично, объективно.

Задания становятся технологичными, если их содержание правильно и быстро понимается тестируемыми и если форма заданий способствует процессу компьютеризации тестирования.

Сформулированная цель. Каждое задание создается для определенной цели (согласно разработанному кодификатору), имеет свою «миссию» и свои характеристики.

Логическая форма высказывания – это средство упорядочения и эффективной организации содержания задания. Логическое преимущество задания в тестовой форме заключается в возможности естественного превращения утверждения, после ответа обучающегося, в форму истинного или ложного высказывания.

Одинаковость правил оценки ответов в рамках принятой формы является важным средством организации процесса педагогических измерений. Ни одному тестируемому не дается никаких преимуществ перед другими, все отвечают на задания из одного варианта, всем дается одинаковое время. Правила оценки определяются заранее и абсолютно одинаково применяются ко всем тестируемым.

Правильность расположения элементов задания способствует технологичности заданий в тестовой форме. Элементами задания следует считать инструкцию по выполнению, номер задания, текст задания, правильный ответ или оценочную схему.

Адекватность инструкции форме и содержанию задания означает взаимное соответствие этих компонентов задания. Условие адекватности позволяет довести до сознания тестируемых все требования, заложенные в содержании задания. Несоответствие формы содержанию и наоборот, вызывает ошибку в понимании смысла задания. Соответственно, это приводит к ошибочным ответам там, где таковым не место. С точки зрения содержания задание оценивается по конкретности и абстрактности, обобщенности, полноте и глубине знаний.

Правила конструирования заданий в тестовой форме

Структура заданий в тестовой форме

1. Инструкция.
2. Вопрос.
3. Варианты ответа.

Или:

1. Блок инструкции.
2. Основной, содержательный блок, сформулированный в виде утверждения или вопроса.
3. Блок вариантов ответа.

Тестовые задания с выбором правильного ответа (закрытой формы)

В заданиях с выбором правильного ответа (закрытой формы) можно выделить основную часть, содержащую постановку проблемы, и готовые ответы, сформулированные преподавателем. Среди ответов правильным обычно бывает только один, хотя не исключаются и другие варианты.

Эта форма заданий используется наиболее широко, особенно в условиях массового аттестационного тестирования, когда необходимо привлечь эффективные компьютеризованные технологии для подсчета баллов обучающихся и принятия определенных решений по результатам выполнения теста. Несомненным достоинством заданий с выбором ответа является их универсальность – содержание практически любой дисциплины поддается трансформации в такие задания. Несомненно, в целом достоинства явно перевешивают недостатки, и потому таким заданиям чаще всего отдается предпочтение при разработке тестов. В этой связи в пособии максимально детализированы все аспекты проблем, относящихся к закрытой форме предтестовых заданий.

При компьютерной выдаче заданий инструкция может иметь вид: *Выберите правильный ответ.*

Дистракторы и основная часть заданий должны удовлетворять ряду требований, позволяющих правильно подойти к формулированию заданий теста. Часть требований носит достаточно общий характер и подходит для заданий всех форм, другая – крайне специфична и годится только для заданий закрытой формы. В случае разработки предтестовых заданий с одним правильным ответом:

1) в тексте задания должна быть устранена всякая двусмысленность или неясность формулировок;

2) основная часть задания формулируется предельно кратко, как правило, не более одного предложения из семи-восьми слов;

3) задание имеет предельно простую синтаксическую конструкцию, в основной текст задания вводится не более одного придаточного предложения;

4) в основную часть задания следует включать как можно больше слов, оставляя для ответа не более двух–трех наиболее важных, ключевых слов для данной проблемы;

5) все ответы к одному заданию должны быть приблизительно одной длины либо правильный ответ может быть короче других, но не во всех заданиях теста;

6) из текста задания необходимо исключить все вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа с помощью догадки;

7) частота выбора одного и того же номера места для правильного ответа в различных заданиях теста должна быть примерно одинакова либо номер места для правильного ответа выбирается в случайном порядке;

8) основная часть задания освобождается от всякого иррелевантного для данной проблемы материала;

9) из ответов обязательно исключаются все повторяющиеся слова путем ввода их в основной текст заданий;

10) в ответах не рекомендуется использовать слова «все», «ни одного», «никогда», «всегда» и т. п., так как в отдельных случаях они способствуют угадыванию правильного ответа;

11) из числа неправильных исключаются ответы, вытекающие один из другого;

12) при формулировке дистракторов не рекомендуется использовать выражения «ни один из перечисленных», «все перечисленные» и т.п., так как они способствуют угадыванию правильного ответа;

13) из числа тестовых исключаются задания, содержащие оценочные суждения и мнения обучающегося по какому-либо вопросу;

14) все дистракторы к каждому заданию должны быть равновероятно привлекательными для тестируемых, не знающих правильного ответа;

15) ни один из дистракторов не должен являться частично правильным ответом, превращающимся при определенных дополнительных условиях в правильный ответ;

16) основная часть задания формулируется в форме утверждения, которое обращается в истинное или ложное высказывание после подстановки одного из ответов;

17) ответ на одно задание не должен служить ключом к правильным ответам на другие задания теста, т.е. не следует использовать дистракторы из одного задания в качестве ответов к другим заданиям теста;

18) если задание имеет среди прочих альтернативные ответы, не следует сразу после правильного приводить альтернативный ответ, так как внимание отвечающего обычно сосредоточивается только на этих двух ответах;

19) все ответы должны быть параллельными по конструкции и грамматически согласованными с основной частью задания теста.

Выполнить все эти требования для начинающего разработчика трудно, а иногда и попросту невозможно. Правда, часть требований носит рекомендательный характер, что несколько облегчает ситуацию с анализом отдельных недостатков формы. Например, вряд ли тест не удастся, если будет задействовано не семь–восемь, а десять, двенадцать или даже больше слов в формулировках основной части заданий либо задания будут сформулированы в виде вопроса. Другая часть требований обязательна к выполнению. Тест явно не годится, если в заданиях есть неработающие дистракторы либо в формулировках присутствуют скользкие места, порождающие при чтении двусмысленность.

Тестовые задания с двумя ответами

Проще всего подбирать дистракторы в заданиях с двумя ответами посредством отрицания того, что является верным, хотя и здесь есть свои проблемы. Довольно трудно сформулировать утверждения, на которые можно дать недвусмысленный ответ типа «да» или «нет».

Чаще всего для подобных заданий характерен несостоятельный профиль ответов, так как именно наиболее сообразительные испытуемые увидят противоречия или логические несообразности в формулировках и могут пропустить задания либо дать не запланированный автором задания ответ. В этой связи в ответах к заданиям закрытой формы с одним дистрактором рекомендуется избегать слов «да/нет» или «верно/ неверно». Лучше отдавать предпочтение содержательным ответам.

Тестовые задания с тремя, с четырьмя и пятью ответами

Для снижения вероятности угадывания правильного ответа слабыми испытуемыми число ответов стараются увеличить хотя бы до трех.

Как правило, число дистракторов к заданию стараются увеличить, но только до разумных пределов. Подобрать к заданию более четырех или пяти правдоподобных дистракторов обычно довольно трудно. К тому же задания с шестью и более ответами, за редким исключением, становятся излишне громоздкими.

Поэтому далеко не случайно в большинстве тестов встречаются задания с четырьмя–пятью ответами. Далее приводится пример такого задания.

Композитор А. Бородин – автор оперы а) Евгений Онегин; б) Пиковая дама, в) Князь Игорь, г) Пер Гюнт

Тестовые задания с выбором нескольких правильных ответов

Иногда важно учесть ситуацию, когда планируется несколько правильных ответов к одному и тому же заданию теста. Обычно эти задания используются в текущем тестовом контроле для проверки классификационных и фактических

знаний, хотя встречаются случаи, когда специфика содержания дисциплины вынуждает включать их в итоговые тесты. В последнем случае эти задания должны быть выделены в отдельную группу, так как они сопровождаются специальной инструкцией, подчеркивающей необходимость выбора всех правильных ответов.

Обычно при компьютерном тестировании эта инструкция имеет вид: *Выберите правильные ответы* (можно указать, сколько ответов).

Например: Удвоенная согласная пишется в словах 1) и_люстрированный 2) жу_жание 3) режи_серский 4) количестве_ный

Несмотря на то, что в тесте рекомендуется делать задания с одинаковым числом ответов, включая и правильные, если их несколько, у педагога-практика может возникнуть вполне обоснованный вопрос: а стоит ли добиваться одинакового числа правильных ответов на все задания теста? По-видимому, ответ на него далеко не столь однозначно положительный, как хотелось бы специалистам в области педагогических измерений. С точки зрения педагога, разное количество ответов является несомненным достоинством заданий, поскольку в них обучающийся должен не только найти правильные ответы, но и определить их число. Это последнее обстоятельство затрудняет выполнение заданий, делает их более интересными и привлекательными в глазах педагогов. Наметившееся противоречие между требованиями тестологов и потребностями практики легко снять, если соотнести задачу разработки заданий с целями создания теста. При разработке тестов для текущего контроля, активизирующего обучение, без сомнения, задания с различным числом правильных ответов нужны и важны.

В тестах для итогового контроля, где на первый план выходят объективность оценок, их точность и сопоставимость, желательно создавать задания с одним и тем же числом правильных ответов. Конечно, на практике встречаются всякие отступления от этих рекомендаций. Но все же не стоит применять задания с несколькими правильными ответами там, где требуется высокая точность оценок, например в массовом аттестационном тестировании. Если эти рекомендации нарушаются, то возникают технологические трудности.

Так как ответы испытуемых могут оказаться правильными и неправильными в различной степени, то требуется разработка дополнительных и усложненных правил оценки результатов, в то время как хорошо отработанная технология аттестационного тестирования предполагает четкую и быструю различимость правильного и неправильного ответов. Если специфика содержания такова, что избежать заданий с несколькими правильными ответами нельзя, то в аттестационный тест или в отдельный раздел этого теста стараются включить такие задания. С целью улучшения технологических свойств заданий с несколькими правильными ответами нередко вводят определенное решающее правило при оценке результатов.

Например, если испытуемый выбирает все правильные ответы, то он получает один балл, в случае хотя бы одного ошибочного выбора, равно как невыбора всех правильных ответов, – ноль баллов. В целом использование заданий с несколькими правильными ответами в итоговом тестировании сопряжено со снижением точности измерений. Есть определенные трудности и в разработке. В частности, затруднительно бывает подобрать достаточное количество правдоподобных дистракторов, которых должно быть не меньше, а желательно больше, чем правильных ответов.

Тестовые задания с выбором неправильного ответа

Когда дистракторов слишком мало, очень легко угадать пусть не все, но все же большинство правильных ответов. В качестве выхода из подобной ситуации можно включить в число ответов только один неправильный, а обучающихся попросить выбрать один ошибочный ответ. В этом случае инструкция при компьютерном тестировании имеет вид: *Выберите неправильный ответ.*

Конечно, ориентация обучающихся на выбор неправильного ответа не может не вызвать негативной реакции у многих педагогов.

Однако если нужно проверить знание обучающегося определенных правил по технике безопасности, например, во время проверки знаний по Декоративно-прикладному творчеству, то такие задания становятся просто находкой. В заключение можно дать лишь общую рекомендацию: если большая часть заданий

ориентирована на выбор правильного ответа, не стоит включать в тест более двух–трех заданий на выбор неправильного ответа.

Тестовые задания на дополнение

В заданиях на дополнение готовые ответы не даются: их должен придумать или получить сам обучающийся. В числе основных требований к конструированию заданий данной формы следует назвать принцип логической определенности содержания. Смысл этого принципа В.С. Аванесов определяет так: «Задание является логически определенным, если оно способно продуцировать у знающих обучающихся правильный ответ и если содержание и форма задания помогают организовать мыслительный процесс нахождения такого ответа». Задания на дополнение бывают двух заметно отличающихся видов.

Первый – с ограничениями, налагаемыми на ответы, возможности получения которых соответствующим образом определены по содержанию и форме представления.

Второй – задания со свободно конструируемыми ответами, в которых обучающиеся должны составить развернутый ответ в виде полного решения задачи с пояснениями или дать ответ в виде микросочинения – эссе.

В заданиях с ограничениями заранее определяется, что однозначно считается правильным ответом, и задается степень полноты представления ответа. Обычно он бывает достаточно кратким – одно слово, число, символ и т.д. Иногда – более длинным, но не превышающим двух–трех слов. Естественно, что регламентированная краткость ответов выдвигает определенные требования к сфере применения, поэтому задания первого вида в основном используются для оценки достаточно узкого круга умений обучающихся. Обычно с их помощью проверяют умения воспроизводить и применять знания в знакомой ситуации, а также выявляют уровень понимания изученного материала. В принципе, они годятся для оценки интеллектуальных умений обучающихся. При ответе на открытое задание с ограниченным ответом обучающийся дописывает пропущенное слово, формулу, символ или число на месте пропуска.

Разработка заданий на дополнение с ограничениями подчиняется ряду общепринятых правил. Каждое задание должно быть нацелено только на одно дополнение, место для которого обозначается прочерком или точками. Прочерк ставится на месте ключевого элемента, знание которого является наиболее существенным для контролируемого материала. Все прочерки в открытых заданиях для одного теста рекомендуется делать равной длины. Дополнения лучше ставить в конце задания или как можно ближе к концу. После прочерка, если это возможно, указываются единицы измерения.

Текст задания должен обладать предельно простой синтаксической конструкцией и содержать минимальное количество информации, необходимое для правильного выполнения задания. В тексте задания нет повторов и двойного отрицания.

Как уже отмечалось ранее, схема разработки заданий на дополнение с ограничениями на ответы достаточно проста. Сначала рекомендуется сформулировать вопрос, содержащий не более семи-восьми слов, затем на поставленный вопрос записать ответ, представляющий некоторое высказывание примерно той же длины. Далее из полученного высказывания исключить ключевое слово (число, символ и т.п.) и на его месте поставить прочерк. Затем необходимо изменить порядок слов в высказывании, так чтобы прочерк переместился в конец предложения. Для открытой формы используют инструкцию, состоящую из одного слова: *Дополните*.

Удачными выглядят случаи создания фасетных заданий, когда разные обучающиеся получают различные варианты одного и того же задания. Например, идея фасета отражена в задании: Теплоемкость моля идеального одноатомного газа при [изотермическом] [адиабатическом] процессе равна _____.

Тестовые задания на установление соответствия

Задания на установление соответствия названы так по самому существенному элементу деятельности тестируемых: в них надо установить соответствие элементов одного столбца элементам другого.

Задание начинается со стандартной фразы «Установите соответствие», далее следуют заголовки элементов, между которыми оно устанавливается, и списки элементов.

Основная сфера применения заданий на соответствие – это текущий и тематический контроль знаний. Задания на соответствие лучше применять для самоконтроля и в текущем контроле знаний. Они реже используются при входном и итоговом контроле и почти совсем не используются в аттестации из-за громоздкости. Педагогический смысл применения таких заданий заключается в стремлении активизировать собственную учебную деятельность обучающихся посредством усиления ассоциаций изучаемых элементов и улучшения понимания взаимосвязи явлений. В процессе самоконтроля у обучающихся выявляется знание о том, что они не знают.

Форма заданий способствует отработке определенных умений, поэтому несет в основном обучающе-контролирующую функцию.

Например: Установить соответствие элементов двух списков

Композитор

Моцарт

Чайковский

Григ

Бородин

Произведение

Пер Гюнт

Маленькая ночная серенада

Щелкунчик

Тестовые задания на установление правильной последовательности

Задания на установление правильной последовательности позволяют не только проверить знания, умения и навыки по установлению правильной последовательности различных действий, операций, расчетов, но и формировать все перечисленное в образовательном процессе.

Помимо контроля, задания на установление правильной последовательности используются в профессиональном обучении, в котором большое место занимает обучение на тренажерах, макетах, моделях, тренировка по сборке и разборке частей машин и оборудования. Устанавливать правильную

последовательность можно и для производственных процессов. Формирование алгоритмов правильной и эффективной деятельности особенно необходимо на заключительной стадии профессиональной подготовки. Цель введения таких заданий в учебный процесс – формирование алгоритмического мышления, алгоритмических знаний, умений и навыков.

Например: Установить правильную последовательность

- И.С. Бах – эпоха барокко
- Ф. Шопен – романтизм
- Л. Бетховен – классицизм
- М. Равель – импрессионизм

Сравнение рангов, представляемых обучающимся, с эталонной последовательностью позволит судить о знании алгоритма данного фрагмента профессиональной деятельности – именно о знаниях, а не о реальных навыках профессиональной деятельности, которые надо проверять на физической модели или на объекте. Задания на установление правильной последовательности действий занимают заметное место в формировании музыкально-исторических знаний.

Системы заданий в тестовой форме

В.С. Аванесов выделил четыре основные системы заданий в тестовой форме, эффективные для научной организации учебного процесса: цепные, тематические, текстовые и ситуационные задания.

Цепные задания – 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.

Например: *Мировая художественная культура. Тестирование компьютерное. Инструкция: Выберите правильный ответ.*

1. Автором музыкальной баллады «Лесной царь» является 1) Шопен 2) Шуберт 3) Моцарт

2. Для творчества этого композитора характерен художественный стиль 1) классицизм 2) реализм 3) барокко 4) романтизм
3. Характерной чертой художественного стиля автора стали 1) ясность и гармоничность 2) отчаяние и пессимизм
4. Отмеченная черта преобладает в творчестве 1) Байрона 2) Скотта 3) Делакруа
5. Знаменитым произведением названного вами автора является 1) «Свобода на баррикадах» 2) «Паломничество Чайльд Гарольда» 3) «Квентин Дорвард»

Текстовые задания открытой формы представляют собой совокупность заданий, созданных для автоматизированного контроля знаний целостно осмысленного учебного текста (или фрагмента такого текста).

Текстовые задания широко применяются при изучении языков. С их помощью можно проверить знание стихотворений, грамматики, синтаксиса и др. в автоматизированном режиме. Такие задания могут в существенной мере способствовать заучиванию новых профессиональных (музыкальных) терминов.

Экспертный анализ содержания и формы тестовых заданий **Корректировка ТЗ по результатам экспертизы**

После того как разработчики представили множество тестовых заданий (БТЗ), проходит процедура экспертного анализа содержания и формы экспертных заданий.

Выделяют следующие уровни экспертизы:

1. Авторская экспертиза, или самоэкспертиза, проходит в процессе разработки банка тестовых заданий и составления отдельных тестовых заданий.
2. Внутренняя экспертиза проводится по всему банку тестовых заданий внутри образовательного учреждения, желательно, сотрудниками, не принимавшими участие в разработке теста.
3. Внешняя экспертиза организуется ведущими специалистами в данной области знаний, имеющими права на проведение таких процедур.

Виды экспертизы тестовых заданий: **предметная и тестологическая.**

Для экспертизы привлекаются независимые специалисты, компетентные в данной области, которые не имели отношения к разработке теста. Число специалистов варьируется в зависимости от целей и масштабности тестирования.

Для анализа тестов локального использования достаточно 2 эксперта; для тестов, рассчитанных на массовое тестирование, привлекаются 3–5 экспертов, чтобы повысить эффективность процедуры экспертизы.

Предметная экспертиза: прежде всего, эксперт анализирует каждое тестовое задание. Он определяет, соответствует ли содержание задания содержанию проверяемого материала, для этого он сравнивает содержание задания с заявленной спецификацией по предмету, перечнем требований или элементами содержания, которые подвергаются проверке. Эксперт оценивает уровень сложности (уровень базовости) задания, т.е. содержание задания соотносится с уровнем подготовленности. Эксперт также определяет степень значимости задания, что необходимо для выявления необходимости включения какого-либо задания в тест. В тест включаются только те задания, которые направлены на проверку важных, ключевых элементов содержания.

Тестовые задания оцениваются и с точки зрения корректности формулировок основной части и ответов. Причина некорректности может быть связана с двусмысленностью формулировок, порождающей несколько правильных ответов в тех случаях, когда планировался только один правильный ответ. Отмечаются неудачные задания, которые не соответствуют предъявляемым требованиям, например, задания, которые содержат двусмысленные формулировки, предполагают неоднозначный или частично правильный ответ. К неудачным в первую очередь следует отнести закрытые задания, где помимо правильного возникают частично правильные ответы.

Здесь же очень важно отметить неудачные открытые задания с кратким ответом, в которых возможны случаи появления неоднозначности, когда на месте планируемого единственного ответа можно привести синонимы, различные числа либо более или менее правильные ответы. Все пояснения по выявленным неудачным заданиям эксперт должен привести в соответствующей графе протокола экспертизы, которая оставлена для дополнительных замечаний по качеству содержания заданий теста.

Если эксперт считает нужным дать развернутые рекомендации по улучшению содержания заданий, то их следует привести на отдельных листах как приложение к последней графе таблицы. Первоначальное представление о времени выполнения заданий эксперт может составить в процессе своей работы над тестом. Поэтому, приступая к выполнению заданий, эксперту нужно заготовить все необходимое: часы, бланк с номерами заданий – и строго фиксировать начало и конец работы над каждым заданием теста. Полученное время необходимо скорректировать с учетом того, что задание выполнял преподаватель, а не обучающийся. Для коррекции зафиксированное время выполнения каждого задания обычно увеличивают в 4–5 раз. Полученный результат (в минутах) следует записать в графу для ожидаемого времени выполнения обучающимся каждого задания теста. Свои оценки эксперт вносит в специальную таблицу (протокол предметной экспертизы тестовых заданий), в которой фиксируются различные характеристики тестового задания. В конце всей работы эксперт представляет заключение о качестве теста (тестовых заданий), в котором даются рекомендации по корректировке и улучшению содержания теста.

Тестологическая экспертиза: это проверка соответствия содержания заданий выбранной форме, правильность пространственного и логического расположения элементов заданий и других элементов, не относящихся к содержанию предмета. В заключении эксперт высказывает все пожелания и сомнения, рекомендации по улучшению теста. По результатам экспертной оценки разработчиками проводится корректировка тестовых заданий и доработка теста в целом.

Проведение пробного тестирования

Прежде чем приступить к апробации, необходимо упорядочить задания. Это несложная операция, – выполнение которой, в случае наличия достаточного количества сведений, не представляет особой трудности. Необходимо проверить содержание и формулировку задач во взаимосвязи друг с другом.

Расположить задания в порядке возрастания предполагаемой трудности. Это предотвратит случаи, когда слишком старательный обучающийся тратит все свое время (или слишком много времени) на задания, которые он не может

решить, и, таким образом, лишает себя возможности попытаться выполнить другие, по которым он мог бы получить баллы, а в результате все формы анализа заданий будут неточными. При апробации теста бывает полезно включить в инструкцию пункт о том, что если тестируемому не удастся справиться с заданием, его необходимо пропустить, а после окончания работы над всем тестом вернуться к вызвавшему трудность заданию, если у испытуемого останется время.

При работе с обучающимися нужно фиксировать время выполнения заданий у 5–6 тестируемых, проверить выполнение требований к пространственному и шрифтовому оформлению тестовых заданий. Важные части инструкции должны быть подчеркнуты или выделены особым шрифтом. Для пробного тестирования готовятся инструкция для обучающихся, как выполнять тест, инструкция для проводящих тестирование, инструкция по апробации (какие эмпирические данные необходимо собрать).

Апробация проводится на репрезентативной выборке обучающихся с четким соблюдением правил проведения тестирования. От того, насколько качественно построена выборка, зависят: корректность расчетов трудности заданий, надежность и отчасти валидность, кроме того, на основе работы с выборочными совокупностями строится система оценивания, перевода тестовых баллов в стандартные оценки.

При формировании выборки следует учитывать две важные переменные: объем и репрезентативность. Выборка должна точно отражать категорию лиц, для которых предназначен тест (конечно, может быть несколько таких категорий и, следовательно, и несколько выборок или же одна большая выборка), а также быть достаточно большой для обеспечения столь малой стандартной погрешности нормативных данных, чтобы ею можно было пренебречь.

Объем выборки зависит от разрешающей величины шкалы изучения (дихотомическая, процентная, семантический дифференциал) и требует учета при выборе способа расчета объема выборки. Для случая изучения образовательных систем наиболее употребителен максимальный объем выборки в 400–600 единиц. Возможная ошибка тем меньше, чем больше численность выборки. Причем, чтобы уменьшить ошибку вдвое, численность выборки приходится увеличивать в 4 раза. Помните, что маленькая выборка – это лучше, чем вообще ничего.

Принципиальным для оценки объема выборки является то, как будут использованы полученные данные. Если на их основе будут получаться нормы, то проведение расчетов объемов должны быть максимально строгими, если же предполагается критериально-ориентированное оценивание, то оно требует меньшей точности и соответственно меньших затрат.

Внимание! Приведенные ниже цифры объемов выборки являются не более чем ориентиром, очень приближенным. Их наличие не освобождает разработчиков тестов от расчета объема выборки для своей популяции.

Самая маленькая выборка может быть использована для проверки формулировок открытых вопросов. Для выполнения этой работы может оказаться достаточной выборка в 30–50 человек. С точки зрения репрезентативности в нее должны войти разные группы (по профилю и уровню подготовки), из тех для кого предназначен тест. Для этой работы лучше проводить сплошное обследование группы.

Для определения времени, необходимого для выполнения заданий, теста целиком и для выявления ошибок (опечатки, орфографические ошибки и пр.) в текстах заданий, может быть взята небольшая выборка. Объем выборки в абсолютном выражении может быть оценен в 100–200 лучших обучающихся.

Для определения трудности и дискриминативности заданий важно участие в тестировании как группы сильных обучающихся, так и группы слабых обучающихся. Для этой апробации вполне применим метод крайних групп, когда в выборку отбираются наиболее и наименее успешные обучающиеся. Такой подход позволяет уменьшить объем выборочной совокупности, но при этом могут возникнуть сложности с расчетом сложности заданий, возможно, его придется просчитать для двух этих групп. Объем выборки можно оценить в 200 человек.

Для определения надежности и валидности теста. Для проведения апробации теста с этими целями важен не столько объем, сколько репрезентативность выборки. Она должна быть тщательно выверена и сбалансирована по всем возможным характеристикам. Объем в 200–300 тестируемых, как правило, может оказаться достаточно.

Характеристики источников неудовлетворительной надежности

Величина теста. Чем длиннее тест, тем он надежнее. 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. С формальной точки зрения, вне зависимости от того, каким способом будет проведен расчет надежности, в него входит количество заданий, т.е. чем больше заданий, тем выше показатель надежности. 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.

Случайное угадывание правильных ответов также является причиной снижения надежности по причинам, описанным в предыдущем пункте. Еще раз подчеркнем нежелательность использования заданий альтернативных ответов в виде единичного утверждения. Для остальных видов заданий, при правильно выбранном времени тестирования, вклад случайного угадывания в общий показатель, снижения надежности не может быть значительным.

Субъективное оценивание. Результаты выполнения заданий должны оцениваться одинаково разными проверяющими. 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.

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

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

Инструкции к тесту могут быть причиной низкой надежности. Инструкции должны обеспечивать одинаковость процедуры проведения тестирования, быть понятными и недвусмысленными. В том случае, если условия проведения тестирования в одном случае отличаются от другого, то и корреляция результатов тестирования в этих случаях будет невысокой.

Источники, связанные с тестируемыми: усталость, скука, невнимательность, жара или холод, самочувствие, различная мотивация, случайные ошибки и просчеты и т.д. Все эти факторы снижают надёжность тестирования. Однако в том случае, когда выборка для апробации теста достаточно велика, а инструкция для проведения четко определяет условия проведения (в том числе и влияние ситуативных отвлекающих факторов, таких как температура, освещение, запахи, шумность и пр.), то многие из перечисленных источников, связанных с тестируемыми, удастся нейтрализовать и они не могут оказать существенного влияния на надежность теста.

Исходя из перечисленных причин, можно наметить пути повышения надежности тестов – увеличение длины теста, проверка объективности оценочной схемы, снижение вероятности угадывания правильных ответов, ужесточение инструкций для обучающихся, для ведущего, инструкций по проверке результатов тестирования, других инструкций, повышением качества инструктажа и подготовки ведущих.

Валидность – еще одна важная характеристика теста, определяющая его качество. Это характеристика способности теста служить поставленной цели измерения, т.е. способность теста измерять то, для чего он предназначен (полнота охвата тестовыми заданиями той области знания, в которой тест оценивает учебные достижения). При разработке педагогических тестов, конечно, на первом плане находится содержательная валидность, которая определяется как характеристика репрезентативности содержания теста по отношению к запланированным для проверки знаниям и умениям. Если тест позволяет проверить все то, что задумано авторами в спецификации, он считается валидным

относительно контролируемого содержания курса. Полнота выходит на первый план при создании критериально-ориентированных тестов.

Инструкция для тестируемого

Состав инструкции для тестируемого включает:

- описание назначения теста;
- правила работы с компьютерной программой при выполнении тестирования;
- образцы решения задач по крайней мере по одной на каждый тип заданий, представленных в тесте;
- образцы исправления неверно выполненного задания и образцы исправления исправленного.

Изложение инструкций должно быть ясным, доступным и подробным. От этого зависит понимание их тестируемыми и отсутствие лишних вопросов.

Предупреждение для обучающихся: Вы сдаете экзамен в форме тестирования.

Сообщаем вам, что:

- вы имеете право задавать вопросы по процедуре проведения до полного понимания того, что от вас требуется;
- выполнять работу самостоятельно;
- в рамках временных ограничений выбирать темп работы;
- в соответствии с инструкцией, выбирать порядок выполнения тестовых заданий.

Во время тестирования:

- не разрешается пользоваться никакими справочными материалами на любом виде носителей, микрокалькуляторами и другими вспомогательными материалами или инструментами;
- запрещается разговаривать с кем бы то ни было, получать консультации, подсказки каким бы то ни было способом;
- запрещается задавать вопросы, разговаривать, обращаться любым иным образом с другими обучающимися.

Вы должны помнить:

- за нарушение этих правил вы можете быть удалены из ауди тории и (или) результаты вашего экзамена могут быть аннулированы;
- повторного тестирования по мотивам дисциплинарного нарушения не предусмотрено.

Спецификация теста
по МДК.01.05 Основы композиции, инструментоведение, дополнительный инструмент
(ПМ.01 Исполнительская деятельность)
по специальности 53.02.03 Инструментальное исполнительство
(по виду инструментов «Фортепиано»)

1. **Цель теста:** проверка остаточных знаний студентов
2. **Нормативно-правовые материалы:**
 - Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования специальности 53.02.03 Инструментальное исполнительство, утверждённый приказом Минобрнауки РФ от 27 октября 2014 г. № 1390;
 - Рабочая программа МДК 01.01 «Специальный инструмент» (авторы-составители: Карнаухова Т.П., Нуразян А.В., Чайковская Ю.А., Соболева Е.В., Жукова Е.Л., Погорелова Н.А., Самсонова Т.В.)
3. **Литература, по которой можно готовиться к тестированию:**
 - Самсонова Т.В. Конспект лекций по МДК. 01.05. «Основы композиции, инструментоведение, дополнительный инструмент». - Новосибирск, 2015 г.
 - Самсонова Т.В. Сборник заданий и упражнений по МДК. 01.05. «Основы композиции, инструментоведение, дополнительный инструмент». – Новосибирск, 2016 г.
 - Красильников И.М. Методика обучения игре на клавишном синтезаторе.- М.: Экон-Информ, 2009.- 212 с.
 - Блюм Д. Краткий курс инструментоведения.- М: Музгиз, - 1947 г.
 - Справочник по тембрам электронного клавишного инструмента PSR – S910.- Yamaha, 2014 г.
4. **Число заданий в тесте** – 40.
5. **Тип заданий:**
 - открытых (заданий на дополнение) – 12 (30 %);
 - закрытых (заданий с выбором ответа) – 18 (45 %);
 - на соответствие – 9 (23%);
 - на установление правильного порядка – 1 (2 %).
6. **Число вариантов теста** – 1.
7. **Вес каждого задания** – 1.
8. **Время выполнения** одного задания 1,5 мин. Общее время выполнения теста – 60 мин.
9. Рекомендуется провести апробацию теста на студентах 4 курса.
10. Рекомендуется применять тест по окончании изучения МДК.01.05. «Основы композиции, инструментоведение, дополнительный инструмент».
11. **Рекомендации по выставлению оценок.** Для оценки уровня и качества подготовки студентов, показанных на тестировании, применяется рейтинговая система оценки. Максимальное количество баллов – 40:
 - оценка 5 «отлично» выставляется, если набрано не менее 90% от максимально возможного;
 - 4 «хорошо» – не менее 75%;
 - 3 «удовлетворительно» – не менее 55%;
 - 2 «неудовлетворительно» – менее 55%.
12. **Составитель:** преподаватель фортепианного отделения ГАПОУ НСО «НОККиИ» – Т.В. Самсонова

Тема	Элементы содержания темы (подтемы)	Уровень освоения (знание/понимание/применение)	Конкретизация цели (определять/устанавливать/объяснять/использовать...)	Тестовые задания																		
01. Сольный репертуар, включающий произведения основных жанров	01.01. Особенности работы над репертуаром в классе клавишного синтезатора	<p>Понимание</p> <p>Понимание</p> <p>Понимание</p> <p>Знание</p> <p>Понимание</p>	<p>1. Раскрывать понятие «компьютеризации» в музыкальном образовании.</p> <p>2. Различать приоритетность видов творчества в классе электронных инструментов</p> <p>3. Называть проблемы, (виды деятельности), возникающие в процессе озвучивания нотного текста на электронном инструменте</p> <p>4. Показать знания из истории создания синтезаторов</p> <p>5. Различать типы и виды синтезаторов</p>	<p>1. Дополните предложение до логического завершения Использование цифрового инструментария в музыкально-образовательном процессе, есть проявление повсеместно идущего процесса деятельности.</p> <p>2. Выберите правильный вариант ответа Работа над музыкальными произведениями разных жанров и направлений — главный вид творчества в классе электронных инструментов.</p> <p>1) неверно 2) верно</p> <p>3. Исключите НЕправильный вариант ответа В процессе озвучивания нотного текста пользователь электронного инструмента последовательно решает проблемы</p> <p>1) композиторские 2) исполнительские 3) информационные 4) звукорежиссерские</p> <p>4. Установите соответствие элементов двух списков <i>Дата изобретения музыкального инструмента:</i></p> <table border="0"> <tr> <td>синтезатор Mini-Moog</td> <td>a) 1934 год</td> </tr> <tr> <td>синтезатор АНС</td> <td>b) 1897 год</td> </tr> <tr> <td>электронный орган Hammond</td> <td>c) 1970 год</td> </tr> <tr> <td>терменвокс</td> <td>d) 1919 год</td> </tr> <tr> <td>5) Телармониум</td> <td>e) 1957 год</td> </tr> </table> <p>Установите соответствие между элементами двух списков <i>Тип синтезатора</i></p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>a)</td> <td>b)</td> <td>c)</td> <td>d)</td> </tr> </table>	синтезатор Mini-Moog	a) 1934 год	синтезатор АНС	b) 1897 год	электронный орган Hammond	c) 1970 год	терменвокс	d) 1919 год	5) Телармониум	e) 1957 год					a)	b)	c)	d)
синтезатор Mini-Moog	a) 1934 год																					
синтезатор АНС	b) 1897 год																					
электронный орган Hammond	c) 1970 год																					
терменвокс	d) 1919 год																					
5) Телармониум	e) 1957 год																					
																						
a)	b)	c)	d)																			

				<ul style="list-style-type: none"> 1) Цифровой клавишный синтезатор 2) Цифровое пианино 3) Синтезаторный (звуковой) модуль 4) Программный синтезатор
01.02. Создание аранжировки, как основной вид деятельности в работе над репертуаром	Знание	Понимание	6. Формулировать понятие «аранжировка»	<p>6. Дополните предложение до логического завершения - (приводить в порядок, устраивать) — искусство подготовки и адаптации музыкального произведения для представления его в форме, отличной от первоначальной.</p>
			7. Различать виды творческой деятельности в работе над произведениями различных жанров	<p>7. Выберите правильный вариант ответа В отличие от аранжировки и исполнения музыкальных произведений, всегда предполагает вмешательство в текст музыкального оригинала.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) инструментовка 2) авторская обработка 3) переложение
			8. Раскрывать последовательность чередования возникающих по ходу работы творческих задач, при составлении проекта аранжировки	<p>8. Установите правильную последовательность Осознавая логику чередования возникающих по ходу работы творческих задач, при составлении проекта аранжировки, необходимо последовательно</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) выстроить форму 2) определить ее жанрово-стилистическую направленность 3) произвести гармонизацию 4) определить линию драматургического развития 5) наметить общие очертания фактуры

01.03. Композиторские составляющие аранжировки произведений различных жанров для клавишного синтезатора	Понимание	9. Показать понимание связей композиционной формы с выразительными средствами в музыке	9. Выберите правильный вариант ответа Композиционная форма тесно связана с гармонией, фактурой и 1) темпом 2) идеей 3) тембром 4) акустикой
	Знание	10. Формулировать определение понятия «импровизация»	10. Выберите правильный вариант ответа Определение импровизации: а) концепция воплощения авторского замысла б) сочинение музыки в) разбор текста по номам г) тип музицирования
	Знание	11. Показать понимание понятия «фактура»	11. Дополните предложение до логического завершения Музыкальная мысль может быть изложена различными способами. Музыка подобно ткани складывается из различных компонентов, таких как мелодия, сопровождающие ее голоса, выдержанные звуки и т.д. Весь этот комплекс средств называется
	Понимание	12. Определять зависимость при решении вопросов гармонизации нотного текста	12. Исключите НЕправильный вариант ответа Целью гармонизации является подбор наилучших в художественном плане вариантов аккомпанирующих аккордов. Это решение определяется 1) жанром оригинала 2) характером исполнения 3) стилистической направленностью
	Понимание	13. Различать элементы, входящие в состав паттерна	13. Исключите НЕправильный вариант ответа В составе паттерна всегда можно найти 1) линию баса 2) линию мелодии 3) линию гармонических голосов 4) ритмический узор ударных инструментов
01.04. Особенности исполнения репертуара, включающего музыкальные произведения	Знание	14. Выявлять знание использования режима автогармонизации в процессе работы над фактурой	14. Дополните предложение до логического завершения Автоматика синтезатора помогает облегчить исполнение и <i>обогащить фактуру</i> не только сопровождающих голосов, но и мелодического. Для этого предназначен режим Его включение инициирует поддержку исполняемой на синтезаторе одноголосной мелодии сопутствующими голосами, которые движутся по тонам аккорда.

	различных жанров, на клавишном синтезаторе	Понимание	15. Осознавать зависимость режимов взятия аккордов от особенностей, связанных с обучением детей разного возраста	15. Исключите НЕправильный вариант ответа Этот режим взятия аккордов делает необязательным освоение их интервальной структуры, что составляет значительную трудность для младших школьников 1) упрощенного взятия 2) обычного взятия
		Знание	16. Показывать знание функций синтезатора	16. Выберите правильный вариант ответа Значительно обогатить фактуру можно с помощью режимов музицирования, построенных на фонографической основе. Так, функция синтезатора позволяет воспроизводить в процессе живого исполнения, занесенные в память инструмента фактурные заготовки (короткие ритмические и мелодические фразы, созданные на фабрике звуковые эффекты). 1) Registration Memory 2) Split 3) One Touch Setting 4) Multi Pad
		Понимание	17. Различать особенности игры на клавишном синтезаторе	17. Выберите правильный вариант ответа Для достижения звукового результата при взятии клавиши синтезатора достаточно использования 1) веса локтя 2) пальцевых движений 3) веса и движения руки
		Понимание	18. Выявлять особенности техники игры на синтезаторе	18. Выберите правильный вариант ответа Электронная мультиинструментальность синтезатора позволяет говорить не о единственной, универсальной технике игры, а о множестве видов техники. 1) неверно 2) верно
02. Основы инструментоведения в работе на клавишном электронном инструменте	02.01. Электронное инструментоведение	Знание	19. Раскрывать понятие «тесситуры» при решении художественных задач, при построении регистрового баланса аранжировки	19. Выберите правильный вариант ответа Для построения регистрового баланса актуальным становится соотношение инструментов не столько по тембру, сколько по..... Каждый инструмент, по словам Н. Римского-Корсакова, имеет свою область выразительной игры, в которой его художественный потенциал проявляется в наибольшей мере. 1) способу звукоизвлечения 2) глубине звучания 3) тесситуре

		<p>Понимание</p> <p>Знание</p> <p>Понимание</p>	<p>20. Осознавать различие процесса звуковоспроизведения на электронном клавишном инструменте и акустическом</p> <p>21. Различать соотношение инструментов по группам</p> <p>22. Определять название инструмента, в соответствии с изображенными на фотографиях</p>	<p>20. Выберите правильный вариант ответа Исполнитель на электронном инструменте имеет дело не с бесконечным в своих проявлениях звучанием фортепианных струн, а с</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) цифровыми заготовками 2) синтетическими звуками 3) семплированными голосами 4) синтезированными тембрами <p>21. Установите соответствие между элементами двух списков Группы инструментов</p> <p>а) медные духовые</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tuba 2) Clarinet 3) Muted Trumpet 4) English Horn 5) Recorder 6) Pan Flute 7) Trombone 8) Bassoon 9) Brass Section 10) Piccolo <p>б) деревянные духовые</p> <p>22. Установите соответствие элементов двух списков</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>a)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>b)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>c)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>d)</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>e)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>f)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>g)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>h)</p> </div> </div> <p>1. Muted Trumpet 2. Jazz Guitar 3. Cello</p>
--	--	---	---	--

		<p>Понимание</p> <p>Понимание</p> <p>Понимание</p>	<p>23. Определять название инструмента, согласно характеристикам его тембра</p> <p>24. Определять название инструмента, согласно описанию группы, характеристикам тембра</p> <p>25. Различать оркестры и ансамбли в зависимости от их составов</p>	<p>4. Bagpipe 5. Viola 6. Orchestral Harp 7. Timpani 8. Synth Voice</p> <p>23. Вставьте пропущенное слово Деревянный духовой инструмент С связывается пасторальная сфера: его тембр, простодушно-весёлый в мажорных — и трогательно-печальный в минорных — мелодиях (Н. Римский-Корсаков), пригоден для обрисовки настроений деревенского веселья (А. Модр); лирическая сфера: он хорош для передачи чувств покорной печали и любовного томления (А. Модр).</p> <p>24. Вставьте пропущенное слово Духовые язычковые инструменты представлены в электронном тембровом наборе группой, включающей в себя их сопрановую, альтовую, теноровую и баритоновую разновидности. По звучанию они занимают <u>промежуточное положение</u> между группами деревянных и медных духовых инструментов. Их тембрам присуща необычайная полнота, мощь и певучесть (М. Чулаки). Эти инструменты пригодны не только для изображения безудержного веселья, но и для передачи сентиментального настроения и безнадежного трагизма (А. Модр).</p> <p>25. Установите соответствие между элементами двух списков</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) камерный оркестр 2) брасс-ансамбль 3) инструментальный ансамбль <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;">  <p>a)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>b)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>c)</p> </div> </div>
--	--	--	--	---

03. Профессиональн ая терминология	03.01. Изучение музыкальных терминов, необходимых для изучения клавишного синтезатора	Знание	26. Формулировать понятие «секвенсор»	<p>26. Вставьте пропущенное слово - в самом названии читается следующая трактовка - это инструмент, управляющий записью и воспроизведением секвенций - отдельных повторяющихся мелодических или ритмических рисунков.</p>																
		Знание	27. Распознавать наиболее точные обозначения на панели клавишного синтезатора	<p>27. Установите соответствие между элементами двух списков</p> <table border="1"> <tr> <td>1) Touch (c)</td> <td>a) эффект многократного отражения от стен и постепенного затухания;</td> </tr> <tr> <td>2) Style (e)</td> <td>b) обозначение инструмента (голоса);</td> </tr> <tr> <td>3) Intro (d)</td> <td>c) чувствительность клавиатуры, к скорости нажатия клавиши;</td> </tr> <tr> <td>4) Fill in (g)</td> <td>d) обозначение использования шаблона вступления;</td> </tr> <tr> <td>5) Voice (b)</td> <td>e) автоаккомпанемент (паттерн);</td> </tr> <tr> <td>6) Reverberation (a)</td> <td>g) шаблон ритмического отыгрыша</td> </tr> </table>	1) Touch (c)	a) эффект многократного отражения от стен и постепенного затухания;	2) Style (e)	b) обозначение инструмента (голоса);	3) Intro (d)	c) чувствительность клавиатуры, к скорости нажатия клавиши;	4) Fill in (g)	d) обозначение использования шаблона вступления;	5) Voice (b)	e) автоаккомпанемент (паттерн);	6) Reverberation (a)	g) шаблон ритмического отыгрыша				
		1) Touch (c)	a) эффект многократного отражения от стен и постепенного затухания;																	
		2) Style (e)	b) обозначение инструмента (голоса);																	
3) Intro (d)	c) чувствительность клавиатуры, к скорости нажатия клавиши;																			
4) Fill in (g)	d) обозначение использования шаблона вступления;																			
5) Voice (b)	e) автоаккомпанемент (паттерн);																			
6) Reverberation (a)	g) шаблон ритмического отыгрыша																			
Знание	28. Показать знание буквенных обозначений аккордов	<p>28. Установите соответствие между элементами двух списков</p> <table> <tr> <td>1) Cdim —</td> <td>a) мажорное трезвучие с секстой</td> </tr> <tr> <td>2) Cm —</td> <td>b) минорное трезвучие</td> </tr> <tr> <td>3) Caug —</td> <td>c) малый мажорный септаккорд с задержанием</td> </tr> <tr> <td>4) Cm7 —</td> <td>d) мажорное трезвучие с задержанием</td> </tr> <tr> <td>5) C/D —</td> <td>e) уменьшенный септаккорд</td> </tr> <tr> <td>6) C₇ —</td> <td>f) малый минорный септаккорд</td> </tr> <tr> <td>7) Csus —</td> <td>g) увеличенное трезвучие</td> </tr> <tr> <td>C⁶ —</td> <td>h) мажорное трезвучие с неаккордовым звуком ре в басу</td> </tr> <tr> <td>Csus7 —</td> <td>i) малый мажорный септаккорд</td> </tr> </table>	1) Cdim —	a) мажорное трезвучие с секстой	2) Cm —	b) минорное трезвучие	3) Caug —	c) малый мажорный септаккорд с задержанием	4) Cm7 —	d) мажорное трезвучие с задержанием	5) C/D —	e) уменьшенный септаккорд	6) C ₇ —	f) малый минорный септаккорд	7) Csus —	g) увеличенное трезвучие	C ⁶ —	h) мажорное трезвучие с неаккордовым звуком ре в басу	Csus7 —	i) малый мажорный септаккорд
1) Cdim —	a) мажорное трезвучие с секстой																			
2) Cm —	b) минорное трезвучие																			
3) Caug —	c) малый мажорный септаккорд с задержанием																			
4) Cm7 —	d) мажорное трезвучие с задержанием																			
5) C/D —	e) уменьшенный септаккорд																			
6) C ₇ —	f) малый минорный септаккорд																			
7) Csus —	g) увеличенное трезвучие																			
C ⁶ —	h) мажорное трезвучие с неаккордовым звуком ре в басу																			
Csus7 —	i) малый мажорный септаккорд																			
Понимание	29. Выявлять соотношение названия тембров (<i>Voice</i>) клавишного синтезатора к определенной категории	<p>29. Установите соответствие между элементами списков <i>Распределите Voice по категориям:</i></p> <p>a) Synth Pad: (Синтетические накладки) b) Ethnic: (Народные инструменты) c) Strings: (Струнные)</p> <p>1) Kalimba, 2) Halo Pad, 3) Fantasia, 4) Orchestral Harp, 5) Shanai, 6) Metall, 7) Fiddle, 8) Cello, 9) Tremolo Strings, 10) Space Pad, 11) Banjo, 12) Violin</p>																		
Знание	30. Раскрывать понятие «паттерн» (стиль)	<p>30. Дополните предложение до логического завершения Работа с автоаккомпанементом строится на манипулировании с <i>фактурными заготовками</i> — (стилями).</p>																		

		Знание	31. Формулировать понятие «переложение»	<p>31. Вставьте пропущенное слово – (от немец. arrangieren, франц. arrangeur, буквально) - приводить в порядок, устраивать. Облегчённое изложение музыкального произведения для исполнения на том же инструменте.</p>
		Знание	32. Показать знание иностранных терминов, применяемых в работе с электронным музыкальным оборудованием	<p>32. Вставьте пропущенное слово данные — заранее установленные, заданные; предустановка. Набор параметров конфигурации электронного оборудования или программного обеспечения, задаваемый при его изготовлении на заводе («заводские установки», настройки по умолчанию) или сохранённый самостоятельно в ходе работы. В музыкальном оборудовании и программном обеспечении — наборы предварительных настроек звучания электронного инструмента.</p>

<p>04. Художественно-исполнительские возможности инструмента</p>	<p>04.01 Овладение средствами художественной выразительности, с целью раскрытия замысла и содержания музыкального произведения в создаваемой аранжировке</p>	<p>Знание</p>	<p>33. Выявлять знание различных режимов игры на клавишном синтезаторе</p>	<p>33. Вставьте пропущенное слово Значительно рельефнее становится фактура при обращении к режиму, который предполагает разделение клавиатуры по регистрам на верхнюю и нижнюю части с присвоением каждой из них своего тембра.</p>
		<p>Понимание</p>	<p>34. Различать звуковые эффекты по способам преобразования звука</p>	<p>34. Исключите НЕправильный вариант ответа Звуковые эффекты с использованием задержки: 1) Delay 2) Echo 3) Vibrato 4) Reverberation</p>
		<p>Понимание</p>	<p>35. Показать понимание критериев классификации паттернов в клавишном синтезаторе</p>	<p>35. Исключите НЕправильный вариант ответа Критерием в классификации паттернов может послужить 1) метр 2) фактурная конфигурация 3) тембровый состав 4) характер ритмического рисунка</p>
		<p>Знание</p>	<p>36. Выявить знание понятия «редукция», как способа корректировки фактуры паттерна</p>	<p>36. Выберите правильный вариант ответа К творческим действиям при работе с паттерном следует также отнести корректировку его фактуры. Самым простым способом такой корректировки является 1) редукция 2) гармонизация 3) коррекция</p>
		<p>Знание</p>	<p>37. Формулировать правильное название, встроенных в синтезатор коротких ритмических и мелодических фраз</p>	<p>37. Вставьте пропущенное слово. – это короткие ритмические и мелодические фразы, встроенные в синтезатор. Их использование придает разнообразие и усиливает впечатление от исполнения. Они собираются в банки и хранятся по четыре.</p>

04.02. Взаимосвязь технических средств клавишного синтезатора с выразительностью исполнения	Знание	38. Выявлять наиболее точные варианты переводов терминов, применяемых в процессе исполнения на клавишном синтезаторе	38. Установите соответствие между элементами двух списков Средства управления звуком 1) действия портаменто 2) звуковое колесо 3) послекасание 4) яркость звука 5) уточнение громкости звучания a) main volume b) expression c) portamento switch/time/control d) pitch bend e) aftertouch
	Знание	39. Показывать знание различных функций синтезатора, необходимых для успешной демонстрации аранжировки в процессе выступления	39. Выберите правильный вариант ответа С помощью этой функции в процессе выступления можно легко чередовать игру с автоаккомпанементом и без него, разные голоса и способы их расстановки на клавиатуре, звукорежиссёрские опции и прочее, тем самым постоянно обновляя фактуру и освежая звучание. 1) Multi Pad 2) Registration Memory 3) One Touch Setting
	Понимание	40. Различать типы клавиатур, используемые в различных видах электронных клавишных инструментах	40. Выберите правильный вариант ответа Взвешенная клавиатура (или молоточковая) используется а) в электропиано б) в интерактивных синтезаторах в) в профессиональных синтезаторах и цифровых фортепиано

Правильные ответы: 1. компьютеризации; 2. 2); 3. 3); 4. 1) с, 2) е, 3) а, 4) d, 5) b

5. 1) b, 2) а, 3) d, 4) с; 6. Аранжировка; 7. 2); 8. 2), 4), 1), 3), 5); 9. 3); 10. г); 11. фактурой; 12. 2); 3. 2); 14. автогармонизаци*;

15. 2); 16. 4); 17. 2); 18. 2); ; 19. 3); 20. 3); 21. а) 1, 3, 7, 9; б) 2, 4, 5, 6, 8, 10; 22. 1) h, 2) f, 3) а, 4) g, 5) е, 6) d, 7) с, 8) b

23. гобоем; 24. саксофон*; 25. 1) с, 2) а, 3) b; 26. Секвенсор; 27. 1) с, 2) е, 3) d.; 4) g, 5) b, 6) а; 28. 1) е, 2) b) 3) g), 4) f, h, 6) i, 7) d, 8) а, 9) с

29. а) 2,3,6,10, 1,5,7,11 4,8,9,12; 30. пат*ерн***; 31. Переложение; 32. Пресетные; 33. Split ; 34. 3); 35. 3); 36. 1); 37. Мультипэды

38. 1) с, 2) d, 3) е, 4) b, 5) а; 39. 2); 40. в)

2.3. Специфика оценивания в системе дополнительного образования при реализации дополнительных общеобразовательных программ

Успешность учебной деятельности и развитие личности обеспечивается педагогом не только через предмет, технологии и методы обучения, но и во многом посредством оценки. При этом оценка, как справедливо отмечает Б. Г. Ананьев, может оказывать ориентирующее воздействие на умственную деятельность ученика и «стимулирующее воздействие на эффективно волевою сферу посредством переживания успеха или неуспеха, формирование притязаний и намерений, поступков и отношений», т. е. оценка воздействует на личность в целом, ускоряя или замедляя темп умственной деятельности, вызывая изменения в приемах работы, в восприятии человека человеком и прочее.

Оценка, естественно, влияет на самооценку учащегося, на взаимоотношение со сверстниками, с педагогом, на его эмоциональное состояние. Преподавателям при разработке технологий, методики оценивания следует принимать во внимание тип оценки и анализ их влияния на личность ученика. Отсутствие оценки – самый худший вид оценки, оказывающий не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее воздействие, заставляющее человека строить самооценку не на основе объективной оценки, а ориентируясь на интонации, жесты, мимику преподавателя.

Причем профессионализм личности и деятельности педагога будет проявляться в том, какое воздействие могут оказать оценки, их сочетание на успешность учебной деятельности ученика, на его эмоциональное состояние и развитие личности, индивидуальности. На смену педагогике «пресечения» должна прийти педагогика «поощрения».

С помощью поощрительной формы оценивания происходит осмысление ценности, самооценки личности ученика, развитие самопознания – самопонимания самого себя, открытия себя, формирование самооценки. Все это оказывает большое влияние на формирование у ученика

направленности на самовоспитание и самосовершенствование. При этом для учащихся очень важно осознание того, что цели не только воспитания, но любой другой деятельности являются одновременно ценностями в данной области деятельности, к которым стремятся, принятия и достижения которых добиваются.

Основная цель технологии оценивания – применение таких форм оценочного воздействия на учащихся, которые способствовали бы развитию его личности и формированию ценностей. Как обеспечить достижение этой цели – сложная многомерная задача, в которой большое значение имеют индивидуально-психологические особенности учащихся и другие составляющие.

Поэтому отметим возможные пути решения этой сложной проблемы.

1. В условиях любых образовательных систем и тем более при гуманизации образования оценивание следует производить с позиций педагогики «поощрения», практически исключив педагогику «пресечения».

2. Из практики оценивания желательно исключить «отсутствие оценки», оказывающей дезориентирующее и депрессирующее воздействие на учащегося, а также опосредованную и неопределенную, если последняя не ведет за собой конструктивную оценку.

3. При оценивании учитывать в первую очередь такие индивидуальные особенности, как темперамент, акцентуации характера, самооценка. При этом по возможности исключить замечания в адрес обладателей высокого уровня эмоциональной неустойчивости (нейротизма), чаще применять к ним ободрение и одобрение.

4. Замечания негативного характера, порицания высказывать обучающемуся наедине, а не в присутствии группы.

5. В любом виде оценивания иметь чувство меры, особенно при одобрении, чтобы оно не привело к отрицательному воздействию и формированию завышенной самооценки.

6. Помогать учащемуся, имеющему заниженную самооценку, формировать адекватную самооценку за счет подчеркивания его достоинств и потенциальных возможностей.

Однако активная работа по оценке качества образования и оценки развития обучающихся в дополнительном образовании осложняется тем, что само понятие «качество образования» является наиболее не устоявшимся. В последнее время актуальность этой проблемы в дополнительном образовании усилилась в связи с тем, что образовательные учреждения и их работники стали все чаще подвергаться *внешнему оцениванию*: кроме оценки потребителей их услуг развивается система государственной оценки качества учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения. Одной из наименее разработанных остается проблема критериальных описаний результатов образовательной деятельности в учреждениях дополнительного образования детей (УДОД), определяющих ее качество.

Следовательно, основным направлением работы является определение содержания критериев оценки качества образования обучающихся учреждений дополнительного образования детей. Решение проблемы результативности образовательной деятельности позволит судить об эффективности, полезности, социальной значимости как всей системы дополнительного образования детей, так и каждого конкретного учреждения. Оценка качества образования осуществляется на основе конкретных показателей, выступающих критериальной основой образовательных результатов. К основным принципам отбора показателей для оценки качества образования можно отнести следующие:

- ориентация на требования внешних пользователей;
- учет потребностей системы образования;
- минимизация системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления системой образования;
- инструментальность и технологичность используемых показателей (с учетом существующих возможностей сбора данных, методик измерений,

анализа и интерпретации данных, подготовленности потребителей к их восприятию);

– оптимальность использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования (с учетом возможности их многократного использования и экономической обоснованности);

– иерархичность системы показателей;

– сопоставимость системы показателей с международными аналогами;

– соблюдение морально-этических норм в отборе показателей [4].

Качество в системе образования рассматривается как единство трех составляющих: качество результатов образовательного процесса; качество реализации образовательного процесса; качество условий осуществления образовательного процесса.

Качество результатов включает в себя оценку качества: знаний, умений, владения опытом творческой деятельности, воспитанности, развития личности. Таким образом, качество образования обучающегося определяется уровнем освоения содержания образования (знания, способы деятельности опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностные отношения), а также уровнем физического, психического, нравственного и гражданского развития.

Качество реализации образовательного процесса определяется качеством содержания образовательного процесса, преподавания и учения.

На качество преподавания оказывают влияние следующие факторы: профессиональная компетентность, умение изучать учебные возможности учащихся; умение формировать на требуемом уровне систему ведущих знаний и способов деятельности; умение формировать и развивать общеучебные знания и умения; умение осуществлять индивидуальный, личностно-деятельностный подход к учащимся; умение формировать и развивать познавательный интерес и мотивы учения, коммуникативные и рефлексивные умения; умение управлять процессом обучения; качество

методической работы в школе и своевременность курсовой подготовки в системе повышения квалификации; оценка труда администрацией школы, ориентация на успех.

Рассмотренный подход к оценке качества образования ориентирован в большей степени на оценку результативности общего образования. Вместе с тем, из представленного содержательного наполнения каждого из компонентов оценки качества образования многое можно использовать в работе учреждений дополнительного образования детей.

Основными параметрами учебных достижений обучающихся в сфере дополнительного образования выступают:

1. Уровень освоения детьми содержания изучаемой образовательной программы.
2. Устойчивость интереса детей к содержанию образовательной программы, к предлагаемой деятельности и коллективу.
3. Приобщенность обучающихся к культурным ценностям (мировым, российским, региональным).
4. Уровень творческой активности детей.
5. Уровень практической реализации творческих достижений обучающихся.

Мониторинг качества образования может осуществляться непосредственно в образовательном учреждении (самоаттестация, внутренний мониторинг) или через внешнюю по отношению к образовательному учреждению службу, утверждаемую, как правило, государственными органами (внешний мониторинг).

Мониторинг как система деятельности включает в себя следующие компоненты:

- фиксирование на основе наблюдения по определенным показателям результатов и состояния выбранных объектов и предметов мониторинга;
- анализ полученных данных, фактов с точки зрения качественного состояния объекта;

– оценка качественного состояния объекта и уровня результатов.

Для проведения мониторинга необходимо выделить показатели желаемых результатов или состояния процесса. Именно по ним и строится отслеживание, наблюдение, т.е. мониторинг неразрывно связан с прогнозом желаемого состояния и результатов – показателями результативности. Мониторинг выступает средством управления качеством образовательного процесса, в ходе мониторинга по итогам оценки результатов осуществляется процесс корректировки целей, содержания и организации образовательного процесса.

Условиями эффективности мониторинга являются:

1. Четкая определенность объектов и предметов мониторинга.
2. Участие в мониторинге каждого субъекта того процесса, который выступает объектом мониторинга.
3. Наличие единых параметров и критериев отслеживания и оценки образовательных результатов, т.е. обязательных для всех педагогов.
4. Гласность и открытость, управляемость и гибкость мониторингового процесса.
5. Научно-методическая и психологическая поддержка мониторинга.

Для проведения **диагностики результативности образовательной программы в целом** необходимо разработать соответствующий локальный акт – Положение о диагностике результативности освоения образовательных программ обучающимися детского (юношеского) объединения. Это Положение будет являться Приложением к Вашей образовательной программе.¹

В процессе диагностирования преподаватель заполняет соответствующую таблицу – диагностическую карту:

¹ Подробнее см.: Баранова Н.Л. Диагностика результативности освоения образовательных программ обучающимися детского (юношеского) объединения: проводим успешно и легко: методическое пособие. – Санкт-Петербург, 2015. – 48 с.

**Диагностика результативности обучающихся
секции/лаборатории/студии**

«.....»

2017-2018 у.г.

Вид диагностики	Вводная	Промежуточная	Итоговая
Цель диагностики			
Сроки проведения диагностики			
Формы диагностики			
Параметры оценки			
Критерии оценки			
Система оценки			
Формы фиксации результатов			
Направленность анализа			

**2.4. О возможностях современных форм демонстрации
персональных образовательных результатов в сфере
дополнительного образования детей**

Образовательные результаты являются неотъемлемой и, очевидно, самой важной частью образовательного процесса. Проектирование образовательного процесса в образовательных программах строится сегодня именно от результата – это ведущий тренд при разработке образовательных программ всех уровней и видов образования.

В этом ключе для сферы дополнительного образования детей сегодня важным представляется не только определение результатов, но и формы их диагностики и оценки. Так, одной из задач Концепции развития дополнительного образования детей является разработка инструментов оценки достижений детей и подростков, способствующих росту их самооценки и познавательных интересов в общем и дополнительном образовании, диагностика мотивации достижений личности.

Проблема демонстрации и оценки качества образовательных результатов в дополнительном образовании детей и взрослых связана с пониманием предназначения, роли и места данного вида образования в системе образования вообще.

С уверенностью можно констатировать, что в профессиональном сообществе, в частности, как и в обществе в целом, до сегодняшнего времени не сформировалось однозначного понимания образовательных результатов, формирующихся в сфере дополнительного образования детей. Для одних важным представляется сам процесс, занятость ребенка, его продолжительная вовлеченность в интересное совместное дело, особым образом организованное воспитание. Для других – это дополнение знаний, набор осязаемых умений и навыков, наращивание компетенций. Для третьих – это личностное развитие, формирование и развитие способностей, которые сложно (и не нужно) измерять.

Это противоречие, во-первых, заложено многофункциональной миссией дополнительного (внешкольного) образования в диаде его «клубности» и «школьности».

А во-вторых – сменой образовательной парадигмы с традиционного подхода с акцентом на преподавание, на подход, который акцентирует внимание на том, что обучающийся уже умеет или на том, что он будет способен делать, окончив обучение по образовательной программе.

Следовательно, подходы к определению результатов и их оценке в отсутствии стандартов и требований дополнительного образования детей и взрослых – весьма разнородны и неоднозначны. В чем могут сойтись разнородные позиции в таком случае?

Например, что результат – это то, что может продемонстрировать обучающийся по завершению образовательной программы. Если не заострять внимание на «сложных материях» в части результатов «развития» и «воспитания» (как деятельности, направленной на развитие) можно принять следующее положение – образовательный результат предлагается

рассматривать, как итог совместной деятельности обучающихся и педагога, но сфокусированный на персональных достижениях каждого обучающегося.

Образовательный результат – это то, что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения по дополнительной общеразвивающей программе.

Образовательный результат – это то, что должен достигнуть обучающийся по дополнительной общеразвивающей программе.

Как ожидания и выше обозначенные представления превратить в измеримый результат при отсутствии закрепленных в федеральном законодательстве норм в дополнительном образовании детей и взрослых — требования к результатам, обязательность форм контроля и аттестации? Каким образом обучающийся сможет продемонстрировать свои достижения?

В дополнительном образовании детей и взрослых сформировались формы, которые служат и для решения задач учебно-воспитательной деятельности, и для демонстрации достижений обучающихся, и для подведения итогов обучения по программе:

- участие в соревнованиях и других конкурсных испытаниях,
- экзамены с тестированием и заданиями,
- сдача контрольных нормативов,
- выставки и мастер-классы,
- открытые занятия и концерты,
- выполнение и защита проекта, учебно-исследовательских работ,
- и др.

Одной из основных и традиционных форм определения результата обучения по программе в дополнительном образовании детей стала форма конкурсных мероприятий (соревнования, фестивали, выставки, олимпиады, конференции и т.д.), где образовательные результаты демонстрируются в особой, отличной от других видов оценивания, системе координат.

Безусловно, наряду с конкурсными мероприятиями существуют и другие формы и подходы к оценке вариативных результатов в дополнительном образовании детей.

Одной из особенностей указанных выше форм является командное участие и групповая работа на общий результат. Другая особенность – предъявление результата пролонгированной работы автора (или авторов) по созданию творческого произведения или материального объекта, технической конструкции и т.д. Третья особенность – субъект оценки зачастую является и субъектом обучения оцениваемого. Учитывая особенности этих форм, выступающих часто средством обучения, могут ли в таком случае они позволить создать условия для объективной демонстрации персонального результата, направленного на решение практикоориентированных задач, связанных с будущим профессиональным образованием или же профессией? Однозначный ответ трудно дать.

В то же время в дополнительных предпрофессиональных программах, реализующихся в области спорта и искусства согласно установленным федеральным государственным требованиям и федеральным стандартам спортивной подготовки, существуют *переводные (квалификационные) и итоговые (выпускные) экзамены*, позволяющие оценить образовательные результаты по итогам освоения образовательной программы или ее части. Вместе с тем в практике дополнительного общеразвивающего образования, особенно художественной направленности, такие экзаменационные испытания также имеют место быть в многолетних комбинированных (комплексных) программах, несмотря на отсутствие прямого предписания их существования.

Важно также отметить, что в предпрофессиональном дополнительном образовании образовательные программы существуют не для всех видов физической культуры и спорта, а также видов искусства. Равно также не существует федеральных государственных требований для таких областей как наука и техника, военно-патриотическое дело, естественнонаучная и

гуманитарная, туризм и краеведение. А следовательно не существует и дополнительных предпрофессиональных программ.

Данное обстоятельство можно назвать пробелом линейной системы предпрофессиональной подготовки будущих студентов профессионального образования и реализации соответствующей функции дополнительного образования, направленной на подготовку к получению профессионального образования.

В этой связи справедливо в указанных областях и видах деятельности дополнительного образования возник «продвинутый», углубленный, а по сути – предпрофессиональный уровень дополнительных общеразвивающих программ с соответствующим уровнем содержания образования и планируемых результатов.

Есть ли сегодня инструмент, способный актуализировать значимость результатов такого обучения в системе дополнительного общеразвивающего предпрофессионального образования на пути к получению профессии и в связке учебной деятельности с реальным трудом?

В профессиональном образовании сегодня проходит апробацию аналогичный по смыслам и задачам инструмент. Это новая для российского образования форма итогового испытания – **демонстрационный экзамен**, который меняет традиционную практику сдачи студентом по итогам обучения теоретического экзамена и защиты дипломной работы.

Демонстрационный экзамен, в целом, представляется как один из ключевых элементов управления качеством образования, как средство независимого оценивания обучения, в том числе сравнительного, выходящего за рамки национального образования, где моделируется реальная производственная ситуация, когда студент-выпускник должен продемонстрировать, что он умеет.

Демонстрационный экзамен в профессиональном образовании имеет широкое представление в зарубежном опыте. Особенно ярко система демонстрационных экзаменов представлена в одном из ведущих лидеров по

уровню образования – Финляндии, где профессиональное образование взрослых в большой степени основано на системе демонстрационных экзаменов.

Демонстрационный экзамен сдается путем показа (демонстрации) профессионального мастерства, предусмотренного базовыми разделами учебного плана образовательной программы, в процессе экзаменационных мероприятий, организуемых, в первую очередь, в реальных условиях труда на промышленном производстве или в сфере обслуживания.

Сдача экзамена может проходить в определённое время или в виде долговременного процесса, включающего несколько этапов.

Важным представляется та особенность, что начальное профессиональное образование также можно получить через систему демонстрационных экзаменов, не принимая участия в подготовительном обучении. То есть профессиональные навыки любого человека могут быть признаны независимо от того, как они были приобретены: в процессе трудовой деятельности, учёбы или каким-либо другим образом.

В нашей стране появление демонстрационных экзаменов тесно связано с внедрением профессиональных стандартов, созданием национальной системы квалификаций и международным движением Worldskills и не противоречит действующему понятию «квалификационный экзамен».

Прагматизация образования сегодня выводит на первый план практикоориентированные задачи дополнительного образования – профориентация, профессиональные пробы, предпрофессиональная подготовка.

В связи с этим возникает необходимость найти инструментарий для диагностики и демонстрации образовательных результатов по программам дополнительного образования на углубленном (предпрофессиональном) уровне содержания, который бы отвечал вызовам времени и коррелировал

аналогичному инструментарию на следующем этапе – в профессиональном образовании.

Таким уровнем содержания и результатов в дополнительных общеразвивающих программах, как мы уже отметили, является углубленный (продвинутый, повышенный) уровень, представляющий по сути дополнительное предпрофессиональное образование.

Исключение, на наш взгляд, здесь могут составлять дополнительные общеразвивающие программы в областях, в которых существуют дополнительные предпрофессиональные программы. Это значительная часть программ художественной и физкультурно-спортивной направленности. То есть целесообразность проведения подобных испытаний по некоторым видам искусства и спорта является нелогичным, ввиду существующей нормативной возможности продолжения обучения по дополнительным предпрофессиональным программам.

Поскольку итоговая аттестация не является обязательной при реализации дополнительных общеразвивающих программ, первый принцип ее организации – добровольность участия.

В этой вязи возникает и самая серьезная задача – мотивация. Мотивация для образовательной организации – зачем ее обучающимся принимать участие в этой добровольной сертификации (баллы к рейтингу или к гранту, к аттестации руководящих и педагогических работников, гранты на оборудование и другое).

Мотивация педагога – как и зачем готовить обучающихся к данному испытанию? Возможно для него, это баллы к аттестации, профессиональное развитие (модульный курс повышения квалификации), материальное и нематериальное стимулирование и другое.

И главное – мотивация учащегося и его родителей – с какой целью он будет принимать участие. Очевидно, это могут баллы к поступлению в организации профессионального образования, перспективы взаимодействия с будущим работодателем, материальное поощрение. Результаты подготовки и

участия в данном испытании могут способствовать росту самооценки учащегося, оказать значительное (или решающее) влияние на профессиональный выбор.

Представляется важным учитывать вариативный характер оценки образовательных результатов в многопрофильном и дифференцированном дополнительном образовании – при общей универсальности формы заданий, критериев оценки – следует обеспечить проявление и учет специфики той или иной учебной и творческой деятельности (дисциплины, «практики») учащихся.

Демонстрационный экзамен может служить формой объективной оценки персональных знаний, умений и навыков в определённой области учебно-производственной деятельности, приобретенных в процессе обучения по дополнительной общеразвивающей программе. Для этого могут быть созданы отличные от существующей конкурсной системы формы испытаний. Демонстрационный экзамен как форма добровольной сертификации не должен являться конкурсным мероприятием. То есть должен быть построен на иных основаниях, нежели конкурсное мероприятие, исключая (или сводя к минимуму) состязательность и создание коллективного творческого продукта.

Задания для такого рода испытаний, приближенных к экзаменационным условиям, целесообразнее сделать практикоориентированными, позволяющими продемонстрировать не только знания, но и практические умения и навыки при решении соответствующих «кейсовых» заданий.

Очевидно, что такого рода оценка не может быть односложна. В ходе такого испытания оцениваются специальные способности и так называемые «hard skills», выраженные в конкретных (начальных) профессиональных умениях и навыках по направлению деятельности (дисциплине, практике) дополнительного образования детей. Целесообразно также предусмотреть

здесь дифференциацию на разные уровни сложности, которые может выполнить испытуемый.

Наряду с демонстрацией сформированных специальных способностей представляется важным, учитывая сущность общеразвивающих программ (общее развитие), использовать формы и механизмы демонстрации универсальных, общих способностей, умений и навыков и так называемых «soft skills» (коммуникация, организация, саморегуляция, мышление и др.).

Привлечение к оценке результатов испытания экспертов из профессиональных образовательных организаций, работодателей, общественных советов, структур оценки качества позволят сделать процедуру более объективной. А общественные наблюдатели и зрители, интернет-трансляция позволила бы сделать процедуру открытой для широкой общественности и способствовало бы популяризации системы.

Демонстрационный экзамен может служить перспективным инструментом консолидации, обновления содержания и повышения качества дополнительного образования детей.

Содержание заданий, перечень знаний, умений и навыков, их критерии оценки, по сути, определяют требование к результатам освоения дополнительной общеразвивающей программы углубленного (продвинутого) уровня, сформировав, таким образом, своеобразный «стандарт», что позволит повлиять на качество реализуемых дополнительных общеразвивающих программ, сведя к минимуму использование примитивных инструментов в практиках на «продвинутом» уровне.

А уточнение определения дисциплины («практики») позволит их систематизировать и консолидировать понимание содержания смежных, зачастую очень похожих практик, по которым реализуются образовательные программы, сориентировав их, как на определенные прикладные профессии, так и на направления подготовки профессионального образования.

Возвращаясь к одной из ключевых особенностей демонстрационного экзамена в Финляндии – возможности сдачи его без соответствующей формализованной подготовки – стоит рассмотреть возможности сдачи такого испытания в рассматриваемой сфере и любым желающим в возрасте до 18 лет, не прошедшим формализованной дополнительной общеразвивающей программы углубленного (продвинутого) уровня. Это позволит консолидировать результаты деятельности (а может даже и примирить) сегодня сферу дополнительного и неформального образования в интересах ребенка.

Особенно важным представляется важность использования этого инструмента в государственной образовательной политике для управления развитием сферой дополнительного образования детей.

Демонстрационный экзамен – как форма добровольной сертификации по дополнительной общеразвивающей программе – может использоваться образовательной организацией как форма итоговой аттестации и подведения итогов обучения по программе.

Безусловно, утверждать, что данный инструмент является своего рода универсальной панацеей не представляется возможным, имея в виду, в том числе, и серьезные риски, которые подлежат отдельному подробному анализу.

Хочется лишь отметить, что данная форма диагностики и оценки должна сохранять свою «эксклюзивность» (в хорошем смысле слова), не переходя в тотальный и единственный инструмент измерения, чтобы долгое время сохранять авторитет (который, впрочем, еще предстоит наработать) для обеспечения качества инструмента.

Возможно, если такой инструментарий с его интегрирующими возможностями будет выстроен наряду со средним профессиональным образованием и в дополнительном образовании предпрофессионального уровня, то следующим (или параллельным) логичным шагом станет применение его в высшем и дополнительном профессиональном

образовании, с ориентацией как на академическое знание, так и на реальное производство и сферы услуг с учетом запроса работодателя.

Термины и определения

Педагогический тест – система специально подобранных проверочных заданий, составленных по тестовой форме, позволяющая количественно оценить учебные достижения человека в одной или нескольких областях знаний.

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

Тестовая форма проверочного задания – форма проверочного задания, содержащая: инструкцию к заданию, содержание задания в виде текста и (или) невербальных материалов и систему оценки выполнения задания.

Тестовое задание – минимальная, содержательно законченная составляющая единица педагогического теста в виде проверочного задания в тестовой форме.

Банк тестовых материалов – совокупность систематизированных тестовых заданий и педагогических тестов, прошедших апробацию и имеющих известные характеристики.

Инструкция к тестовому заданию – свод правил тестируемому, устанавливающий способы регистрации выполнения тестового задания.

Спецификация педагогического теста – документ, в котором содержится информация о целях, задачах, плане и структуре педагогического теста, а также основные требования к правилам проведения педагогического тестирования, обработке результатов и их интерпретации.

Инструкция о проведении (педагогического) тестирования – свод правил, устанавливающий порядок и способ проведения педагогического тестирования.

Тестовое задание закрытой формы – тестовое задание с двумя или более пронумерованными вариантами ответа, из которых нужно выбрать один или несколько номеров, соответствующих правильному ответу.

Тестовое задание альтернативных ответов – тестовое задание закрытой формы, в котором требуется выявить истинность или ложность некоторого утверждения.

Тестовое задание множественного выбора – тестовое задание закрытой формы с двумя и более вариантами ответа.

Тестовое задание открытой формы – тестовое задание без указания возможных вариантов ответа. Примечание: Тестируемый самостоятельно формулирует правильный ответ.

Тестовое задание с кратким ответом – тестовое задание открытой формы, в котором тестируемый должен самостоятельно сформулировать и записать правильный ответ в виде одного–двух слов, символов или чисел.

Тестовое задание свободного изложения – тестовое задание открытой формы, в котором тестируемый свободно конструирует ответ на тестовое задание. Примечание: Задание сопровождается подробной инструкцией по оценке ответов с указанием количества первичных баллов, выставляемых за правильный ответ и за частично правильный ответ.

Тестовое задание дополнения – тестовое задание, в котором требуется, вставить пропущенное слово или символ, закончить утверждение, дописать предложение и т.д. Примечание: Тестовое задание дополнения может быть как открытой, так и закрытой формы.

Тестовое задание на установление соответствия (ндп. тестовое задание перекрестного выбора) – тестовое задание, при выполнении которого необходимо установить соответствие между элементами двух и более множеств.

Тестовое задание на установление правильной последовательности – тестовое задание, выполнение которого состоит в установлении правильно последовательности операций, действий, событий.

Параллельные тестовые задания – тестовые задания одинаковой трудности, относящиеся к одному разделу предмета.

Фасетные тестовые задания – тестовые задания, которые могут быть получены друг из друга путем замены одного (нескольких) слова (слов, символов, чисел), что превращает их в другие задания, аналогичные по содержанию и трудности. Примечание: Фасетные тестовые задания используются при разработке параллельных вариантов тестов.

Дихотомическое тестовое задание – тестовое задание, выполнение которого оценивается только альтернативно. Примечание: Оценка «выполнено верно» обычно символизируется единицей, оценка «выполнено неверно» – нулем.

Гомогенный тест – педагогический тест, позволяющий оценить уровень подготовленности тестируемого по одной конкретной учебной дисциплине.

Гетерогенный тест – педагогический тест, позволяющий оценить уровень подготовленности тестируемого по нескольким смежным учебным дисциплинам.

Критериально-ориентированный тест – педагогический тест, предназначенный для оценки уровня подготовленности каждого тестируемого относительно требований учебной программы или ее части.

Нормативно-ориентированный тест – педагогический тест, предназначенный для определения уровня подготовленности тестируемых путем сравнения их результатов друг с другом и/или с тестовой нормой.

Надежность теста – характеристика, отражающая точность оценки уровня подготовленности с помощью данного педагогического теста, степень постоянства результатов тестирования, а также устойчивость к действию посторонних случайных факторов.

Тематическое тестирование – педагогическое тестирование, проводимое с целью оценивания уровня учебных достижений тестируемых в определенной области знаний, соответствующей законченному разделу или теме учебной дисциплины.

Аттестационное тестирование – педагогическое тестирование, проводимое после завершения установленного уровня образования с целью определения соответствия учебных достижений тестируемого образовательным стандартам этого уровня.

Апробация теста – предварительное педагогическое тестирование на представительной выборке учащихся для определения соответствия педагогического теста его целям и заданным характеристикам.