

**Образовательная программа
курсов повышения квалификации педагогических кадров
«Разработка и экспертиза заданий для оценивания»
по предмету «Английский язык»**

**РУКОВОДСТВО
ДЛЯ УЧИТЕЛЯ**

Рекомендовано к печати Научно-методическим советом
Центра педагогического мастерства
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

©Центр педагогического мастерства АОО
«Назарбаев Интеллектуальные школы», 2018

Все права сохраняются. Запрещается полное или частичное воспроизведение или передача настоящего издания в любом виде и любыми средствами, включая фотокопирование и любую электронную форму без письменного разрешения держателя авторского права.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	
1. Критериальная система оценивания	
2. Принципы оценивания	
3. Процесс оценивания	
4. Разработка заданий для оценивания	
Список использованной литературы.....	
Глоссарий	

ВВЕДЕНИЕ

Руководство для учителя по Образовательной программе курсов повышения квалификации педагогических кадров «Разработка и экспертиза заданий для оценивания» по предмету «Английский язык» (далее – Руководство) подготовлено по материалам Автономной Организации Образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» (далее – АОО) и предназначено для использования учителями в повседневной практике до и после обучения на курсах повышения квалификации. Главная цель обучения заключается в оказании методической поддержки учителям-предметникам в умении разрабатывать и проводить экспертизу заданий для оценивания.

Руководство включает информацию о цели, задачах и ожидаемых результатах обучения, педагогических подходах к организации процесса оценивания, оценивании достижений обучающихся, принципах и методах оценивания, процессе оценивания, а также способствует оказанию помощи в разработке и экспертизе заданий для оценивания. В данном Руководстве даны практические рекомендации по разработке заданий, тестов, заметки по решению различных задач при выполнении заданий для оценивания.

Руководство должно рассматриваться совместно с Образовательной программой курсов повышения квалификации педагогических кадров «Разработка и экспертиза заданий для оценивания» по предмету «Английский язык» (далее – Программа).

Цель Программы: повышение профессионального уровня педагогов в области разработки и экспертизы заданий для оценивания в рамках обновления содержания среднего образования.

Задачи Программы:

- 1) раскрыть основные подходы к разработке и экспертизе инструментов оценивания;
- 2) раскрыть типы и характеристики заданий, используемых в процессе оценивания;
- 3) научить разрабатывать и проводить экспертизу инструментов оценивания;

Ожидаемые результаты:

- 1) знать и понимать основные подходы к разработке и экспертизе инструментов оценивания;
- 2) использовать навыки при разработке и экспертизе заданий для оценивания;
- 3) использовать систему оценивания для достижения целей обучения.

В процессе курсового обучения особое внимание отводится разработке разных видов заданий, умению использовать разные формы их предъявления, совершенствовать педагогические методы и подходы по экспертизе разработанных заданий, составлению тестовых вопросов и дистракторов, умению анализировать содержание заданий и тестовых вопросов и отбирать задания для дальнейшего использования на своих уроках.

1. КРИТЕРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ

Критериальный подход к оцениванию достижений учащихся позволяет сравнить достижения обучающихся с объемом знаний, который подлежит усвоению на определенном этапе обучения, поскольку учитель должен оценить, какие учебные цели ученик смог усвоить, а какие необходимо доработать. Таким образом, оценивается индивидуальный маршрут обучения, а для этого необходимо разработать заранее определенные критерии.

Критериальный подход к оцениванию учащихся применяется во многих зарубежных странах, т.к. данная технология считается более объективной, точной и валидной. Оценивание с помощью критериев стимулирует учащихся к более качественному выполнению учебных заданий, содействует углублению и расширению знаний, тем самым поднимает уровень мыслительных навыков и оказывает влияние на психические процессы учащихся.

Модель критериальной системы оценивания, используемая в АОО, показывает практическую значимость и преимущество данного подхода:

- оценивается только работа учащегося, а не его личность;
- работа учащегося проверяется по критериям оценивания, которые известны им заранее;
- оценки учащимся выставляются только за то, что они изучали, так как критерии оценивания представляют конкретное выражение учебных целей;
- учащемуся известен четкий алгоритм выведения оценки, по которому он сам может определить уровень успешности своего обучения и информировать родителей;
- повышается мотивация учащихся к самооцениванию и обучению.

Оценивание – необходимый компонент образовательного процесса, представляющий собой сбор и анализ информации об успеваемости учащихся на текущих и итоговых стадиях обучения.

Подходы к оцениванию могут отличаться в зависимости от содержания предмета и вида критериального оценивания.

Формативное оценивание, который является частью обучения и продолжается на протяжении всего учебного процесса. С помощью формативного оценивания учитель

- измеряет, насколько учащийся «продвигается» в обучении и анализирует, следует ли изменить подход к обучению;
- решает, какие методы оценивания позволяют узнать, происходит ли обучение;
- изучает и сопоставляет эффективность использованных методов оценивания;
- получает как можно больше информации о процессе обучения, например, через устные опросы, групповые действия учащихся, выполнение заданий самостоятельно, тематические исследования, организацию и наблюдение за ролевыми играми и т.д.

Учитель ведет наблюдение за прогрессом в обучении, обеспечивая обратной связью учащихся и родителей, выступая в роли помощника в изучении и понимании предмета, а также стимулирует учащихся, придерживаясь объективной точки зрения согласно разработанным критериям оценивания.

Формативное оценивание играет большую роль в развитии учащегося, поэтому она должна быть ясной, краткой и мотивирующей к дальнейшему обучению;

Суммативное оценивание, данный вид оценивания принимает форму наблюдения в реальной рабочей среде, самостоятельно выполняемого учеником письменного задания, теста, экзамена или проекта. Любая суммативная или итоговая работа учащегося выполняется без участия кого-либо ещё и оценивается согласно поставленным целям обучения и критериям оценивания.

2. ПРИНЦИПЫ ОЦЕНИВАНИЯ

В критериальной системе оценивания придерживаются следующих принципов:

□ **Взаимосвязь обучения и оценивания.** Оценивание является неотъемлемой частью обучения и непосредственно связано с целями учебной программы и ожидаемыми результатами.

В процессе обучения учитель придерживается тех целей обучения, которые предусмотрены в учебной программе по предмету. Цели обучения учащихся прописаны в виде ожидаемых результатов по классам: навыка или умения, знания или понимания. Цели обучения описаны последовательно внутри каждого подраздела учебной программы, которые позволят учителям планировать свою работу и оценивать достижения учащихся, а также информировать их о следующих этапах обучения.

□ **Объективность, достоверность и валидность.** Оценивание предоставляет точную и надежную информацию. Существует уверенность в том, что используемые критерии и инструменты оценивают достижение целей обучения и ожидаемых результатов.

Объективность достигается путем тщательной разработки конкретных критериев оценивания, показывающих уровень работы, который может быть оценен как «отличный», «хороший», «удовлетворительный» или «неудовлетворительный».

Заметка для учителя

1. Какие критерии оценивания должна иметь отличная, хорошая, удовлетворительная или неудовлетворительная работа?
2. Понятны ли разработанные критерии оценивания для учащихся, коллег или экспертов?
3. Достаточно ли они точны, однозначны?
5. Каким образом должна выглядеть форма для фиксирования оценок по разработанным критериям?

Ученики относятся наиболее серьезно именно к тем сторонам обучения, которые будут оценены, поэтому необходимо уметь отбирать цели обучения для оценивания.

Заметка для учителя

1. Какие ожидаемые результаты являются настолько важными, что их стоит оценить?
2. Являются ли эти знания, умения/навыки, ценности полезными, применимыми в реальной жизни для ученика?
3. Насколько часто они нужны в жизни?

Валидность предполагает конкретные действия процесса оценивания. Каким образом можно удостовериться в правильности выбора метода оценивания для достижения ожидаемых результатов? Необходимо выбрать точный/адекватный инструмент оценивания, т. е. задание или упражнение для оценивания, которое показало бы учителям, что ученики овладели необходимыми знаниями, умениями/навыками, ценностями.

Несправедливо оценивать то, чему вы не учили (*Дайана Хесс, 2001*).

Оценивание и обучение – это единый процесс. Включены ли критерии оценивания в процесс обучения? Учу ли я тому же, что и буду оценивать? (*Ким Метлоф, 2001*)

Ясность и доступность. Оценивание предоставляет понятную и прозрачную информацию, повышает вовлеченность и ответственность всех участников образовательного процесса.

Учитель регулирует и управляет данным процессом. Необходимо практиковать проведение общего часа для совместной разработки критериев оценивания и процесса оценивания, что позволит эффективно спланировать процесс оценивания и оценить навыки учащихся.

Профессор Дайана Хесс (2001) говорила, что принцип открытости «был настоящей революцией, он буквально перевернул систему образования в американских школах». Учителя заранее продумывали всю систему оценивания, сообщали ее учащимся, что отрезало пути всякого отступления: ученики могли задать все вопросы, касающиеся системы оценивания. Учителя были вынуждены придерживаться всех принципов оценивания. Поощрялись идеи о привлечении самих учеников к разработке критериев, а также к проведению оценивания.

Таким образом, данный процесс оценивания становится «своим», демократичным и справедливым для учащихся.

□ **Непрерывность.** Оценивание является непрерывным процессом, позволяющим своевременно и систематически отслеживать прогресс учебных достижений обучающихся.

Поскольку оценивание часто рассматривается как движущая сила учебного процесса, учащиеся должны научиться понимать критерии для оценки качества знаний. Знания и умения по предмету должны быть определены в широком и узком ключе, т.е. для формативного или суммативного оценивания.

□ **Направленность на развитие.** Оценивание инициирует и определяет направление развития системы образования, школы, учителей и обучающихся.

Заметка для учителя

1. Как и когда необходимо сообщить учащимся «что» и «как» будет оцениваться?
2. Возможна ли разработка критериев оценивания и процесса оценивания совместно с учащимися?

3. ПРОЦЕСС ОЦЕНИВАНИЯ

Понимание процесса оценивания

Актуальность изучения процесса оценивания определяется многими причинами. В различных исследованиях доказано, что отсутствуют четкие, научно-доказанные положения, которыми могли руководствоваться учителя при оценивании учащихся. Таким образом, наблюдался произвольный характер в выставлении оценок учащимся, что ставило обучающихся в незащищенную позицию и у учащихся формировался либо заниженная Я-концепция, либо завышенная самооценка.

Успешность жизнедеятельности человека зависит от многих факторов: знаниевых (объем воспроизводимого материала), психологических (мотивации, личностных особенностей учащихся), педагогических (отбор методов и подходов), эмоциональных (уровень тревожности), гуманных (однозначных, конкретных, четких, строгих, гибких подходов) и т.д. Каждый фактор является дополнением к другому фактору при процессе оценивания. Нельзя проводить оценивание только знаниевых или педагогических факторов, т.к. другие факторы также могут повлиять на результаты обучения или оценивания. Отметка складывается из результатов оценивания знаний, умений учащихся по разным критериям, например, объема изучаемого материала, понимания и применение данного материала, умения оформлять материал согласно требованиям предмета или правил, использования отведенного времени для выполнения письменной работы по данному материалу.

Практика учителей показывает, что дифференцированный подход к заданию для оценивания, эффективный метод и инструмент оценивания стимулирует обучение учащихся и решает его индивидуальные образовательные потребности. Поэтому цель, задачи, предмет, объект, принципы, методы, формы и инструменты оценивания должны быть понятны всем субъектам образовательного процесса – администрации школы, учителям, родителям и самим учащимся.

Планирование оценивания предусматривает три этапа:

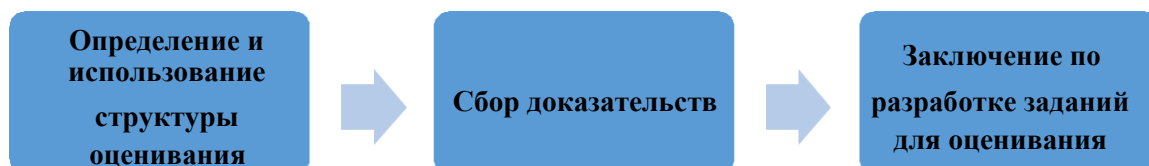


Рисунок 1. Планирование процесса оценивания

Определение и использование структуры оценивания

При определении и использовании структуры оценивания необходимо подумать, что необходимо оценить: цели или навыки обучения. Например, в цели обучения «5.1.2.3 использовать свойства сложения и умножения для нахождения значений числовых выражений»; 7.П5. писать разные виды эссе, в том числе аргументативное, эссе на основе текста, выражая свое отношение к проблеме и/или авторской позиции, 9.2.1.7 экспериментально определять ускорение тела при равноускоренном движении, анализировать факторы, влияющие на результат эксперимента и предлагать методы улучшения эксперимента и т.д. важно развитие критического мышления или умение сравнивать, экспериментировать и рассуждать? При оценивании цели или навыка обучения данные процессы могут быть ненаблюдаемыми в отношении того, что происходит в мыслях учащегося, т.к. невозможно увидеть работу мозга.

Первым важным шагом для учителя является четко сформулированная структура или модель оценивания, понятная для всех, которая может быть определена через выражение логического анализа компонентов оценивания (понимание и

применение полученных знаний и навыков) или синтез обзоров теорий или эмпирических исследований ученика (использование теории и практики для получения доказательств, собственных наблюдений или исследований). Даже в том случае, когда процесс является наблюдаемым, например, интерактивная коммуникация (обсуждение в паре, группе или совместно с учителем), необходимо указать аспекты поведения, которые имеют ценность и подлежат оцениванию.

Структура или объект оценивания – рабочее определение того, что необходимо измерить, какие важные компоненты или аспекты необходимо оценить. При оценивании раздела учебной программы или нового предмета можно рассмотреть вопросы, которые помогут оценить ситуацию успеха и определить требования по оцениванию, т.е. критерии. Например,

- какие критерии можно предложить к интерпретации результатов обучения;
- каким образом будут оцениваться показатели учащихся, набравших только проходной балл и т.д.

Ответы на эти вопросы помогут более ясно представить процесс оценивания. Важным в выборе структуры или объекта оценивания является определение того, что будет измеряться и каким образом критерии взаимосвязаны между собой.

Существует точка зрения, что критическое мышление – это мышление при котором человек направляет, дисциплинирует, контролирует и корректирует себя (Paul and Elder, 2003). В данной формулировке критическое мышление может состоять из следующих компонентов:

- 1) способность определять насущные вопросы;
- 2) способность собирать, оценивать и интерпретировать релевантную информацию;
- 3) способность делать выводы и проверять их;
- 4) открытость для принятия решений, утверждений и последствий.

Компоненты, представленные выше, по отдельности могут не представлять ценности, но объединение их в один процесс помогает в решении сложных задач, т.к. учащиеся проводят эффективный анализ и находят более рациональное решение предложенной задачи.



Вторым важным шагом при определении структуры оценивания является «показание высоких, средних и низких результатов» по каждому компоненту в отдельности и при их объединении. Оптимальный способ для решения второго шага - наблюдение за показателями трех критически мыслящих субъектов (эксперта, учителя и ученика) и оценке их результатов наблюдения. Эксперты, обычно, получают высокие результаты по всем четырем компонентам как в отдельности, так и при их объединении, а ученики получают низкие результаты. В чем разница? Эксперт – это специалист, который долгое время оттачивает навыки критического мышления, последователен и точен в использовании своих навыков и четырех компонентов оценивания. Учителя, их больше всего, имеют достаточно хорошую мотивацию к практике оценивания навыков и четырех компонентов. Ученики, чаще всего, испытывают трудности в развитии критического мышления и не способны работать с его компонентами и недостаточно мотивированы для того, чтобы их использовать в практике. Все это приводит к необходимости создания единых спецификаций, которые позволят экзаменатору собрать доказательства высоких, средних и низких показателей.

Сбор доказательств

Спецификации по предметам выдерживают определенную структуру и соответствуют всем требованиям, начиная от разработки вопроса и компоновки предлагаемых ответов (ключа и дистракторов). Спецификации отображают факты по изучаемой теме или разделу и нацелены на оценку цели или навыка обучения.

При разработке задания важно выдерживать структуру и компоненты, которые он измеряет. Одна из причин несоответствия задания для оценивания в недостаточной представленности. Примером недостаточной представленности структуры задания является отсутствие связанных тем, которые должны рассматриваться и оцениваться одновременно или в тандеме.



Разработка итоговых заданий за курс только из вопросов по алгебре без геометрии или тригонометрии или языка без литературы, химии без биологии или физики и т.д. будет неправильным. Данные предметы важны в общем понимании, отсутствие одного предмета в итоговом оценивании не позволит сделать соответствующих выводов о достижениях учащихся по предмету в целом.

Поллит, Ахмед и Крипс (Pollitt, Ahmed and Crisp, 2007) предлагают следующие требования к содержанию задания для оценивания:

- использование адекватного времени для выполнения задания;
- использование рационального объема работы;
- учет времени на чтение и правописание;
- определение сложности текста;
- определение нагрузки на долговременную и кратковременную память;
- определение количества стрессов, которому могут подвергаться ученики при выполнении заданий для оценивания.

Некоторые требования к содержанию заданий не поддаются количественному определению или оценке. Кроме того, учителя должны самостоятельно принять решение: увеличить или уменьшить количество заданий или оставить на прежнем уровне имеющиеся уже задания, т.к. у них отсутствует информация или анализ выполненных ранее заданий, на которые они могли бы опереться при разработке/адаптации новых заданий.

Существует ли структурированный подход к оцениванию требований содержания задания? В социальной психологии существует теория распределения, которую можно применить и к разработке содержания задания для оценивания. Гилберт, Пелхам и Крулл (Gilbert, Pelham, and Krull, 1988) утверждают, что при тщательном и аргументированном анализе причин поведения, человек проходит три этапа:

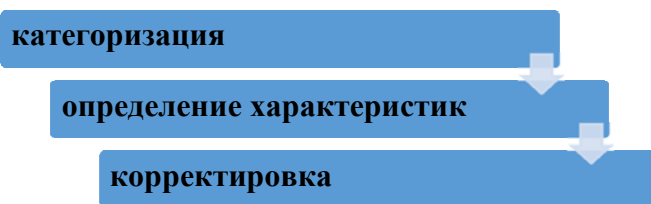


Рисунок 2. Определение заданий для оценивания

Рассматривая в рамках теории Гилберта и др., первая стадия требований разработки содержания задания для оценивания основывается на субъективные и спонтанные определения (высокие, средние и низкие требования). Учитель задается, в первую очередь, следующим вопросом: какого уровня разработанные задание?

Уровень сложности разработанного задания зависит от опыта учителя-разработчика задания. Точность распределения категоризации можно увеличить за счет использования образцов задания. Образец каждого уровня задания служит основой для определения уровня оценки разработанного задания.

На втором этапе определяются характеристики заданий, анализируются компоненты разработанных заданий (содержание, кодирование, инструкция, предполагаемый ответ и дистракторы), соответствие задания предполагаемому уровню. В отличие от этапа

категоризации данный этап требует целенаправленного, неторопливого и прилагающего усилий подхода, таблица 1.

Таблица 1. Структура характеристик

Требования	Низкие	Средние	Высокие
Содержание	Требования базовых знаний темы, предмета	Соответствующие целям и задачам учебной программы	Периферийные (универсальные) знания, которые необходимы для более высокого и глубокого изучения и понимания
Кодирование	Требование понимания информации с учетом целей обучения	Требования к умению отбирать информацию согласно цели обучения	Требование тщательного осмысления; организация и разработка информации согласно целям обучения.
Инструкция	Выполнение пошаговых действий; умение осуществлять навыки базового уровня (отзывы, рекомендации)	Выполнение четких действий, направленных на реализацию ожидаемых результатов; умение анализировать и применять	Выполнение действий согласно запросам; умение использовать навыки высокого порядка, синтезировать и разрабатывать
Предполагаемый ответ и дистракторы	Широкое разнообразие предполагаемых ответов	Соизмеримые с ожидаемыми результатами обучения	Конструктивные, строгие и отвечающие требованиям выполняемого задания

Третий этап предполагает умение корректировать и вносить изменения в содержание разработанных заданий для оценивания. На данном этапе вносятся поправки в раннюю категоризацию, если есть для этого основания. Учителя анализируют содержание разработанных заданий для оценивания, сравнивают с уровнями требований и характеристиками, оценивают свою деятельность и рефлексируют, что может быть фактическим доказательством внесенных изменений и дополнений в разработанные задания.

Данная модель разработки и экспертизы задания может применяться в общеобразовательных организациях, где учителя разрабатывают задания для суммативного оценивания за раздел, четверть, год и экзаменов. Если требования к экзаменам предыдущих лет установлены согласно правилам, то учителя могут воспользоваться теми же условиями для разработки заданий для экзаменационного оценивания. Во избежание вопроса о сложности или простоте экзаменационных заданий в текущем учебном году выполняются следующие процедуры:

- учитель анализирует экзаменационные задания прошлого года и разработанные задания текущего года в условиях экзамена. Основная задача эксперта оценить необходимость аналогичного количества времени и усилий для данного экзамена;
- учитель обосновывает свое мнение об общих требованиях в двух экзаменационных документах, идентифицируя задания на уровень сложности и простоты, с учетом требований и выбранной модели оценивания по предмету.

Релевантность разработанных заданий определяется при выполнении суммативного оценивания, т.е. выявляются необоснованные задания или строгие/некорректные критерии оценивания. Угроза релевантности может возникнуть и при несоблюдении классифицирующих компонентов.

Релевантность разработанного задания оценивает внешний эксперт, который соотносит разработанные задания согласно правилам спецификаций. Оценка разработанных

заданий внешним экспертом на 80% позволяет ему предоставить комментарий относительно того, не отсутствуют ли пункты, которые требуют доработки или изменений, например,

- нет ли в заданиях слишком сложных вопросов;
- наличие вопросов, не соответствующих критериям оценивания;
- соответствуют ли задания ожидаемым результатам и целям обучения.

При планировании процесса оценивания необходимо учитывать некоторые факторы:



Рисунок 3. Ключевые факторы оценивания

4. РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ

Классификация учебных целей в познавательной сфере (таксономия Блума) широко используется для разработки и экспертизе заданий для оценивания. Первоначальная и пересмотренная таксономия Блума классифицирует обучение по шести познавательным (когнитивным) категориям с возрастающим уровнем сложности. Обучение на более высоком уровне зависит от приобретения требуемых навыков. Для классификации цели обучения с использованием таксономии Блума необходимо определиться с глаголом и существительным, которым будет руководствоваться учитель при разработке критерия оценивания. Глагол должен быть направлен на желаемую когнитивную категорию, а существительное на тип задания, который ученики должны освоить или продемонстрировать. Таблицы 4 и 5, предложенные ниже, рассматривает когнитивный и знаниевый процесс с повышенным уровнем сложности.

Таблица 2. Когнитивный процесс

Знание	Может ли учащийся вспомнить информацию? <i>Например,</i> составлять список; определять термины, даты, формулы; называть понятия; маркировать список; излагать теорему.
Понимание	Может ли учащийся объяснить идеи или концепцию? <i>Например,</i> классифицировать понятия; обобщать материал; описывать действия; сравнивать рассуждения, описания.
Применение	Может ли учащийся использовать информацию в знакомой ситуации или новом контексте? <i>Например,</i> использовать принцип; выполнить или внедрить процедуру.
Анализ	Может ли учащийся разделить представленную объемную информацию на составные её части и определить суть каждой части, или как составная часть соотносится с каждой частью. <i>Например,</i> исследовать порядок, предсказывать результаты.
Оценка	Может ли учащийся обосновать мнение, решение или ход решения? <i>Например,</i> охарактеризовать выбор, решение, выводы; проверить оценку, действие; выбрать альтернативу, основное, отличительное.
Синтез	Может ли учащийся генерировать новые идеи, подходы, продукты или взгляды? <i>Например,</i> разрабатывать исследование, идею, теорию; предлагать возможность; изобретать другие идеи.

Таблица 2 показывает, каким образом ожидаемый результат можно распланировать согласно целям обучения и провести соответствующий вид оценивания. Цели обучения и вид оценивания может охватывать несколько ячеек таксономии Блума. Это связано с тем, что цели обучения могут относиться к нескольким познавательным уровням, таким образом, и процесс оценивания будет соответствующим.

Таблица 3. Знаниевый процесс

Фактологические знания	Основные факты и термины, которые учащиеся должны знать или должны быть им знакомы.
Концептуальные знания	Взаимосвязь между базовыми фактами, например, классификации, модели, теории.
Процедурные знания	Практические знания, измерение, проведение опытов, доказательств.
Метакогнитивные знания	Понимание и осведомленность о чьих-либо мыслительных процессах, включая самопознание.

На что необходимо обратить внимание при разработке заданий?

Создание хороших практических заданий для обучающихся – это не вопрос технической реализации, а вопрос понимания, апробации и реализации, т.е. как полученные знания будут применяться на практике.

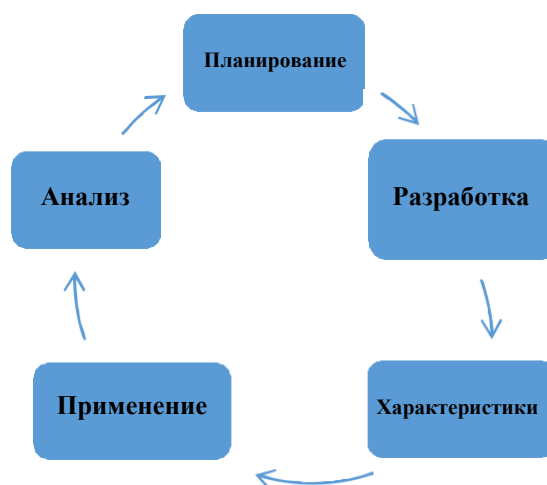


Рисунок 4. Этапы разработки

заданий **Таблица 4.** Описание этапов планирования

Этап	Описание
Планирование	Применение заданий с соблюдением выделенного времени и условиями.
Разработка	Анализ качества заданий, пересмотр материалов, внесение изменений.
Экспертиза	Определение целей и задач разработки, документов, определяющих разработку.
Использование	Обзор результатов, сбор отзывов, внесение изменений.
Анализ	Использование спецификаций, учебной программы, определение критериев оценивания, составление заданий.

Очень важно точно сформулировать и постоянно помнить о целях обучения, именно на их основе создается эффективное и значимое практическое задание. Задания могут быть закрытого или открытого типов. Каждый вид задания актуален и необходим для достижения определенных целей обучения. Задания закрытого типа - самые распространенные в педагогике и психологии. Они сравнительно легко формируются, легче понимаются учащимися. Закрытые задания могут иметь разнообразную внутреннюю структуру при сохранении общего дидактического смысла задания. Это позволяет создавать различные варианты заданий на одном и том же дидактическом материале, но с различными количественными и качественными характеристиками. Например,

1. Задания на восприятие

Цель данных заданий проверить восприятие и понимание изучаемого материала, т.к. каждый ученик отличается индивидуальными особенностями восприятия, следовательно, планировать учебный процесс необходимо с учетом данных особенностей учащихся в классе. В заданиях на восприятие необходимо мысленно обращаться к ранее изученному материалу и отвечать на вопрос, ответ на который будет демонстрировать понимание или непонимание. Такие задания могут быть расположены перед изучением темы, они будут стимулировать восприятие.

2. Задания на определение истинности/ложности утверждений

Это задания, в которых дается утверждение, и обучающийся должен определить, является ли утверждение истинным или ложным. Другими словами, существует только два

возможных ответа для каждого вопроса, и обучающийся выбирает между ними. Задания данного типа хорошо подходят для проверки навыков знания и понимания. Учащиеся могут быстро реагировать и отвечать на задания, охватывающие большой контент за короткий промежуток времени.

С точки зрения разработчика, такие задания составлять быстрее и легче, они более объективны, баллы более надежны. Многие разработчики считают, что задания на определение истинности не оценивают то, что необходимо, т.к. ответы могут быть угаданы. Необходимо отметить, что существует тенденция составлять тривиальные (элементарные) вопросы, которые направляют учащихся к дословному запоминанию. Задания на определение истинности могут быть с уточнениями. В таком виде задания представляются подчеркнутым ключевым словом или краткой фразой. Чтобы полностью ответить на вопрос, ученик указывает правильное слово или фразу, которая при замене подчеркнутой части утверждения делает это утверждение истинным.

Этот вид задания на определение истинности определяет знание информации, представленную в ложных утверждениях. Ученик может правильно предположить, что утверждение ложно, но не пояснить почему оно является таким, или ученик не сможет изменить утверждение на истинное. В данном случае разработчик решает, какое слово/фраза должны быть изменены в предложении. Если учащимся было дано указание, определить/выделить только ложное утверждение истинным, они имеют право полностью переписать это утверждение и пояснить, что было не так с изначальным утверждением. Если было дано задание изменить только подчеркнутое слово/фразу на противоположное значение, то такой вопрос теряет преимущество перед более простым истинно-ложным вопросом, потому что ученик может знать, что утверждение ложно, но не может его изменить.

Особенности заданий на определение истинности/ложности

Универсальность. Задания такого типа адаптируются для измерения самых разных результатов обучения.

Быстрое выставление баллов. Не затрачивается время на выставление баллов, высокая точность подсчета баллов. Можно оценивать правильные ответы автоматически с помощью программ.

Надежность. Правильно составленные вопросы могут дать надежные результаты учебных достижений учащихся.

Возможность анализировать вопросы. Вопросы на определение истинности поддаются анализу, с помощью которых они могут быть улучшены.

Эффективность. Можно составить большое количество заданий из имеющегося материала и за короткие сроки.

Проверка понимания. Вопросы на определение истинности полезны при оценивании понимания изучаемого материала.

Краткое изложение. Вопросы на определение истинности могут быть выражены в нескольких словах, что делает их менее зависимыми от чтения.

Рекомендации для учителя

- язык формулировки утверждений или вопросов должен быть максимально простым и понятным для учащихся;
- используйте относительно небольшое количество слов. Чрезвычайно длинные или сложные утверждения будут занимать время на прочтение и проверять навык чтения, а не знание самого контента;
- желательно отмечать знаком в таблице или подчеркивать обозначения «И-истина» или «Л-ложь» во избежание ошибок при интерпретации почерка/написания;
- если предложение выражает отношения, например, причина и следствие или предпосылки и заключение, то сначала прописывается правильная часть, а истинность второй части изменяется;
- все утверждения в заданиях должны быть равной длины;
- расположите в случайном порядке истинные и ложные утверждения, чтобы не было какой-нибудь заметной закономерности в ответах;
- используйте распространенные заблуждения/убеждения как ложные утверждения;
- составляйте вопросы так, чтобы неправильный ответ был более правдоподобным или привлекательным для учащихся;
- задания должны основываться на утверждениях, которые являются абсолютно истинными или ложными, без квалификаций или исключений;
- выражайте утверждение по возможности как можно проще;
- каждое задание должно выражать одну идею;
- включите достаточный объем информации, чтобы способствовать правильному пониманию учащихся;
- избегайте таких фраз: все, всегда, каждый, никогда, никто, большинство, обычно, часто, редко, несколько и т.д.;
- избегайте использования цитат из текста, лекций или других материалов;
- избегайте использования негативных заявлений и информации;
- избегайте использования незнакомой лексики.

Истинные, ложные и другие утверждения обычно используются для оценивания знания и понимания, а также для оценивания навыков более высокого порядка. Можно представить набор новых сведений, возможно, набор данных или любая письменная работа с утверждениями, связанная с содержанием или наличием/отсутствием определенных характеристик в работе.

Задания на определение истинности являются самыми известными из различных типов заданий. Их проще всего разработать и необходимо быть внимательными при использовании. Ученики познают слабости, присущие таким вопросам, и могут получать высокие баллы, используя грамматическую конструкцию, выбор слов или другие подсказки.

Данные задания могут эффективно использоваться в качестве учебного задания (теста) для повышения интереса и введения вопросов для обсуждения. Это эффективный тип теста, который можно использовать для проведения коротких ежедневных викторин, для мотивации учащихся к новому заданию, актуализации знаний предыдущего урока с целью определения проблемных моментов, которые нужно улучшить.

Рекомендации для учителя

1. Разработайте набор истинных утверждений, которые охватывают контент и преобразуйте некоторые из них в ложные утверждения.
2. При изменении утверждений на ложную информацию (как и при составлении истинных утверждений изначально), избегайте отрицаний.
3. Обязательно используйте четкие и понятные инструкции для учащихся.
4. Обозначьте, каким образом делать пометки. Например, «Правда/Ложь», «П»/«Л», «Т»/«F», а не «Да»/«Нет».
5. Избегайте добавление деталей в истинные заявления, чтобы сделать их более точными.
6. Ответы не должны быть очевидны для учащихся, которые не знают материала.
7. Стремитесь к более высоким уровням обучения.

Наравне с рекомендациями по составлению заданий или тестовых вопросов на обучающем этапе ученикам можно предложить изучить или оценить «Заметки для учащихся», тем самым использовать ещё одну возможность выявить один из аспектов или навыков для исследования или оценивания.

Заметка для учащегося

- 1) Если вы не знаете, как ответить на вопрос для определения истинности, предположите, что это истина, т.к. учителя любят использовать истинные утверждения.
- 2) Если в утверждении есть конкретные детали, это может быть примером истинного утверждения. Например, «Есть 980 исчезающих видов во всем мире...» имеет конкретные детали и, вероятно, будет истинным.
- 3) Ищите такие слова как «всегда, никогда, большинство» и т.д., т.к. они чаще всего говорят о том, что утверждение ложное.
- 4) Вопросы, которые указывают причину, как правило, являются ложными.
- 5) Слова в утверждении, которые вызывают оправдание или причину, например, поскольку, когда, если, имеют тенденцию делать утверждение ложным, потому что они приводят причину, которая является неправильной или неполной.

3. Задания на соотнесение и сопоставление

Вопросы на соотнесение обеспечивают наиболее эффективный способ проверки знаний на уроках, в которых важны события, даты, имена и места. Вопросы на соотнесение подходят для естественно-научных предметов, в которых необходимо помнить многочисленные эксперименты, результаты, специальные термины и определения.

Виды соотнесения:

- 1) Термины с определениями
- 2) Фразы с другими фразами
- 3) Причины со следствиями
- 4) Единицы измерения с большими единицами
- 5) Задачи с решениями

Таблица 5. Преимущества и недостатки заданий на соотнесение и сопоставление

Преимущества:	Недостатки:
Удобны для оценивания уровня знаний и понимания	Время для выполнения
Удобны при проверке материала, который имеет много фактов	Не всегда уместны при оценивании навыков высокого порядка

Одним из простых видов на соотнесение является задание на сопоставление, состоящее из двух столбцов: в первом - содержится вопрос или задача, на которые нужно ответить, а во втором - ответы, которые необходимо сопоставить с заданием из первого столбца. При этом количество заданий в первом столбце и соответствующих им ответов одинаково. Такого рода задания могут содержать некоторые риски: учащиеся могут угадывать ответы, в то же время, если учащийся ответит неправильно в одном случае, это сразу повлечет за собой ошибку и во втором случае. Не исключена следующая ситуация: ученик точно знает соответствие по всем позициям, кроме одной, где ответ получается сам собой.

Один из способов для уменьшения вероятности угадывания правильных ответов является перечисление большего количества ответов, чем заданий в первом столбце. Опираясь на учебный материал, создается два столбца некоторых данных по однородным признакам.

В правом столбце должно быть на несколько позиций больше, чем в левом. В идеальном случае позиций справа должно быть в два раза больше, чем слева.

Для удобства обработки результатов рекомендуется позиции левого столбца обозначать цифрами, а правого – заглавными буквами.

Для комфортного психологического восприятия задания, обдумывания ответа имеет значение и шрифт, которым набрано задание. Подзаголовки над столбцами набираются заглавными буквами. Слова в столбцах - маленькими буквами.

Необходимо также учитывать, что число строк в левом столбце не должно быть больше, чем 4-5.

В идеально составленном задании на соотнесение каждой строке левого столбца должна соответствовать лишь одна строка.

Качественно составленные задания будут способствовать получению более надежных результатов, поэтому при составлении заданий на соотнесение необходимо учитывать следующее:

Рекомендации для учителя

Все учащиеся должны одинаково понимать задание. Задание должно быть составлено таким образом, чтобы ответ на него был единственным и однозначным.

1) Просмотрите цели обучения, чтобы убедиться, что данный вид задания является подходящим для использования.

2) Ограничьте количество вопросов в задании на соотнесение. Большое количество вопросов может привести к неудобству при чтении, выполнении задания.

3) По возможности используйте только короткие фразы или отдельные слова в списке ответов и вопросов для того, чтобы уменьшить время прочтения.

4) Используйте более интенсивные выражения в первом столбце и короткие простые ответы во втором.

5) Организуйте список ответов в каком-то систематическом порядке, если это возможно (хронологическом, алфавитном, по возрастанию/убыванию и т.д.).

6) Удостоверьтесь, что нет нескольких правильных ответов на один вопрос (но один ответ может быть использован для нескольких вопросов).

7) Избегайте перенос задания на две страницы, это вызывает затруднения у учащихся при выполнении, а также неудобства при проверке для учителя.

8) Инструкции к заданию должны быть четкими, чтобы учащимся было понятно, каким образом они должны произвести соотнесение.


9) Используйте вопросы в задании на соотнесение, которые основываются на одинаковой информации.


10) Избегайте грамматических или других подсказок к правильному ответу.

11) Столбец вопросов должен содержать четкие вопросы или задания,

утверждения и т.д.

Если используются вопросы на соотнесение, можно использовать следующий совет:

 При чтении материала учебника будьте внимательны, читая факты и идеи, связанные с именами людей. На отдельном листе перечислите имена и факты напротив друг друга, в результате получится два разных вертикальных столбца. Для проверки своего списка, закройте столбец фактов листом бумаги. Посмотрите на каждый элемент в столбце имен и произнесите/запишите соответствующий факт или идею. Далее, чтобы проверить материал в обоих направлениях, закройте столбец имен и используйте факты в качестве своих подсказок.

 Развивайте навыки высокого порядка. Обычно задания на соотнесение оценивают фактические знания, а не навыки мышления высшего порядка, такие как анализ и синтез. Это не означает, что такие задания не могут быть составлены так, чтобы оценить навыки более высокого порядка.

Заметка для учащегося

1) Прочитайте инструкцию. Обычно в задании два списка/столбца, элементы которых нужно сопоставить. Взгляните на оба списка, чтобы распознать отношения/зависимость/закономерность.

2) Используйте первый список в качестве отправной точки и перейдите во второй список, чтобы найти совпадение. Этот процесс организует ваше мышление. Он также ускорит ваши ответы, потому что вы познакомитесь со вторым списком и сможете перейти прямо к соотнесению, которое вы видели при просмотре списков в предыдущий раз.

3) Перед началом соотнесения пройдитесь взглядом по всему списку. Если вы соотнесете с первым вероятным ответом, вы можете сделать ошибку, потому что ответ позже в списке может быть более правильным.

4) Перечеркните ненужные элементы во втором списке, если вы уверены, что вы нашли правильный ответ. Это поможет вам чувствовать себя уверенно и оставаться организованным.

5) Не угадывайте, пока не будут сделаны все абсолютные совпадения. Если вы угадали ответ в начале, то скорее всего, не будете рассматривать этот ответ для последующего выбора.

4. Задания с множественным выбором ответов

Множественный выбор является специальной формой вопроса с объективным ответом, где ответ учащегося ограничен в рамках предложенного списка вариантов ответа. Задания с множественным выбором ответа состоят из двух компонентов: текст задания и варианты ответов, **правильный** ответ является **ключом**, а **неправильные** - **дистракторами**. Текст задания должен быть максимально коротким, но в то же время должен раскрыть контекст вопроса. Очень важно, чтобы задание было грамотно сформулировано. Нельзя создавать трудности понимания задания из-за сложности его формулировки. Задания должны быть составлены с соблюдением правил орфографии и грамматики.

Требования при составлении текста задания?

Отрицательные формулировки осложняют определение верного ответа учащимися, так как вызывают трудности восприятия. При этом они не влияют на определение реального уровня усвоения изучаемого материала. Однако, в случаях, когда отрицательная

формулировка неизбежна, необходимо дополнительно использовать графические эффекты. Например, подчеркнуть, выделить курсивом или жирным шрифтом, написать с заглавной буквы ту часть, где присутствует отрицание.

Необходимо избегать заданий, в которых требуется вставить пропущенные слова в предложения из заданного текста. Такие задания направлены, в первую очередь, на проверку зрительной памяти, а не на качество усвоения пройденного материала.

В заданиях на множественный выбор количество вариантов ответов может варьироваться. Следует отметить, что чем больше количество вариантов, тем меньше шансов у учащихся угадать верный ответ. Однако чрезмерно большое количество альтернативных вариантов увеличивает затрачиваемое учащимся время на выполнение задания. Рекомендуется использовать от 2 до 5 вариантов ответов.

Варианты ответов могут располагаться в различной логической последовательности (алфавитная, хронологическая, возрастание/убывание, грамматические категории и др.). Таким образом, учащиеся не смогут определить верный ответ по его позиции. Например, если вариант ответа начинается со слова, то они располагаются в алфавитном порядке. Если вариант ответа начинается с цифры, то они располагаются в порядке возрастания/убывания. Если два варианта визуально схожи друг с другом, то их необходимо располагать последовательно, чтобы учащемуся было легко их сравнить.

Согласно алгоритмам разработки заданий, при составлении заданий с множественным выбором ответов рекомендуется сформулировать ключ до того, как будут сформулированы вопрос и дистракторы. Это гарантирует то, что в задании действительно есть верный ответ. Варианты ответов нужно формулировать очень тщательно, чтобы учащиеся не могли определить дистрактор по тому, как он был сформулирован.

Дистракторы должны соответствовать изучаемому материалу и быть неправильными, но правдоподобными. Основная задача использования дистракторов – привлечь внимание тех учащихся, которые недостаточно освоили учебный материал.

Обычно «хороший» дистрактор содержит типичные ошибки учащихся, «умные» слова, имитирующие научную обоснованность, термины из вопроса задания. Дистрактор можно считать хорошо составленным, если его выбирает значительная часть учащихся с низкой успеваемостью, т.е. позволяет дифференцировать учащихся по уровню подготовки. В то же время, если дистрактор выбирает большое количество учащихся с высокой успеваемостью, то это говорит о низком качестве дистрактора или ошибке в формулировке задания. Если практически никто из учащихся не выбирает один из дистракторов, то это также говорит о том, что дистрактор составлен неверно и его необходимо пересмотреть. (нужен наглядный пример)

Исключения при составлении ключа и дистракторов?

В ключе следует избегать прямых цитат (фрагментов) из учебника, особенно, если дистракторы не содержат прямых цитат.

Не стоит использовать ответы, которые уже встречались в тексте предыдущих заданий. Это может облегчить или усложнить выполнение задания.

Ключ не должен выделяться среди дистракторов (сформулирован длинее/короче, легче/сложнее).

Избегайте в ключе и дистракторах такие выражения как «всегда», «иногда», «никогда», «все выше перечисленное» или «нет правильного ответа».

Необходимо исключить «частичную правильность» дистракторов, т.е. ситуации когда дистракторы могут быть интерпретированы по-разному в зависимости от контекста рассмотрения.

5. Задания на применение

Это основные и самые важные задания. Это практикум, который может быть совсем коротким или, наоборот, сложным и состоящим из серии действий. Основная цель таких заданий - дать обучающемуся ситуацию аналогичную реальной, в которой ему потребуется применить новые знания. Такие задания могут быть написаны просто текстом с несколькими текстовыми вариантами ответа. Главное в таких заданиях – описание реальной ситуации и выбор из нескольких действий, которые вполне могут произойти в жизни.

6. Задания на размышление

Такого типа задания встречаются редко. Они нужны для того, чтобы обучающийся мог сам обдумать тему и найти способы применения новых знаний в своей деятельности. Осмысление умения применять знания позволит принимать решение и обосновывать свой выбор. Такие задания могут быть представлены в форме открытых вопросов, без вариантов ответов или предложить обучающемуся самостоятельно записать свои мысли. Записи обучающегося необязательно автоматически проверять, важно, чтобы при обучении были моменты для осмысления изучаемого материала.

Для составления заданий высокого порядка необходимо научиться разрабатывать вопросы открытого типа.

Чего ты хочешь добиться? - вопрос, который задал Конфуций (551-497 до н.э.), направлен был на знание отношения, целях и карьерных планах своих учеников. Если один ученик рассказывал своему Учителю о том, как он будет делиться своим богатством с друзьями, другой ученик говорил о самодисциплине. Несмотря на разные ответы учеников, Конфуций получил достаточно информации о стремлениях и характере его учеников. Предлагая учащимся один и тот же открытый вопрос, учитель всегда получит разный ответ на поставленный вопрос. Это происходит потому, что понимание, организация ответа, идеи у каждого человека уникальны по своей природе. Таким образом, открытые вопросы – это собственные, индивидуальные ответы, на которые существует множество правильных ответов. Релевантность и качество ответов оценивается экспертом.

Правильно составленные открытые вопросы полезны при проверке убеждений и выявления ценностей ученика, в оценке умения размышлять и последовательно излагать свои мысли, чувства и отношение к вопросу. Кроме того, у эксперта есть возможность оценить уровень предметных знаний, глубину содержания предмета и язык предмета.

Вместе с тем, открытые вопросы занимают больше времени для изложения своей точки зрения, что ограничивает количество возможных вопросов в задании для проверки. Материал для экспертизы ограничивается в объеме и фокусируется только на отдельных аспектах. Более того, проверка знаний и понимания на открытые вопросы требует больше усердия, времени и ресурсов. Ещё одной сложной проблемой является субъективность. Есть вероятность иной интерпретации вопроса как учениками, так и учителями или экспертами. Во избежание разногласий и разночтений необходимо продумать исчерпывающую схему оценивания согласно целям обучения и критериям оценивания.

Том Кубисцын (Kubiszyn Tom, 2007) выявил полезность открытых вопросов и включил следующие результаты обучения:

- способность анализировать взаимоотношения;
- сравнивать и контрастировать позиции;
- высказывать предположения;
- делать выводы; объяснять причинно-следственные связи;
- формулировать гипотезы;
- организовывать данные в поддержку своей точки зрения;
- выделять сильные и слабые стороны;
- объединять данные из нескольких источников;
- оценивать качество или ценность задач и действий.

Питер В. Айразиан (Airasian Peter W, 1994) выдвинул предположение, что написание эссе – это «главный способ» тестирования. Несмотря на то, что почерк и стиль письма не являются важными критериями оценивания, они способны оказывать влияние на восприятие эксперта, а значит и на оценивание. Питер В. Айразиан данные характеристики относит к «отвлекающим факторам» и сравнивает их с аккуратностью выполнения задания.

Задания открытого типа

Задания открытого типа предназначены для проверки когнитивных навыков высокого порядка, умений аргументировать, излагать собственную точку зрения, критически мыслить и др. Ответы на задания открытого типа могут отличаться по длине (объему) и варьироваться от одного или нескольких слов (краткий ответ) до целого аргументированного суждения (развернутый ответ).

Для заданий, требующих **краткого ответа**, учащийся должен предоставить краткие конкретные ответы на вопросы, используя несколько слов, одно предложение, простой чертеж или формулу.

Задания, требующие **развернутого ответа** необходимо выполнять, используя несколько предложений, объяснение, чертеж или доказательство, состоящее из нескольких этапов.

Одним из вариантов заданий, требующих развернутого ответа, является эссе. С помощью эссе проверяются навыки не только письма, но и умение рассмотреть указанный вопрос или проблему с различных точек зрения, раскрыть разные аспекты указанной темы, аргументировать свою точку зрения, предлагать пути решения проблем и др.

При составлении заданий открытого типа рекомендуется обращать внимание на следующие требования:

- используйте ясную, четкую формулировку задания или вопроса;
- разбейте вопрос на информационную и вопросительную части;
- учитывайте культурные, возрастные особенности учащихся и актуальность информации, т.е. задания должны быть написаны на доступном, понятном языке для учащихся;
- сформулируйте образец ответа, учитывайте все возможные варианты, используйте данный образец ответа при проверке задания;
- укажите, как должны распределяться набранные баллы за каждую часть ответа (подробнее см. раздел 3 «Процесс оценивания работ учащихся»);
- привлечите коллег к оценке разработанных заданий и образцов ответов. В случае необходимости отредактируйте, внесите изменения в составленные задания.

Следует избегать сложных или неконкретных формулировок, из-за которых учащиеся могут совершить ошибки. Например, «Дайте хорошую рекомендацию». В то же время не стоит чрезмерно упрощать язык текста до такой степени, чтобы это сказалось на уровне сложности задания.

Избегайте формулировок, которые вызывают нежелательные действия учащихся. Используйте при необходимости ограничения в ответах. Если в задании нет четких ограничений ответа, учащиеся часто не знают, насколько развернутым должен быть их ответ. Ответы могут оказаться более развернутыми, чем предполагается в образце ответов, и наоборот.

Содержание заданий не должно вызывать беспокойство и стресс у учащихся. При выборе тематики желательно не выбирать такие темы, как тяжелые проблемы семьи, социальные и религиозные проблемы, природные и техногенные катаклизмы, война и терроризм, наркомания, тяжелая болезнь, смерть и т.п.

Рекомендации для учителя

Открытые вопросы должны отвечать следующим принципам:

Обоснованность:

1. Инструкции должны быть простыми, точными и лаконичными. Располагайте их на видном месте.
2. Используйте прямую речь вместо косвенной во избежание недопонимания или неправильного истолкования вопроса.
3. Укажите количество слов для ответа или отведите определенное, альтернативное место для ответа ученика, например, начертите пустой прямоугольник или несколько строк на листе ответа.
4. Укажите количество баллов за каждый вопрос или идею, чтобы ученик смог распределить время и порядок ответа.

Валидность:

1. Задание является лишь инструментом для оценивания. Ответы на вопросы должны представлять конкретную информацию.
2. Задание должно отражать важную и необходимую информацию. Нельзя включать вопросы повышенной сложности, не входящие в учебную программу или цели обучения.
3. Тексты для выявления ответов должны быть знакомы учащимся и не иметь отвлекающего содержания.
4. Учитывайте возрастные особенности, языковые возможности, простоту изложения.
5. Количество вопросов должно соответствовать для демонстрации уровня усвоенных знаний и навыков.
6. Избегайте вопросов, которые требуют воспроизведения изученного материала. Придерживайтесь следующих вопросов «почему», «зачем», «как», т.к. данные вопросы помогают систематизировать, анализировать и оценивать информацию. Используйте вопросы, стимулирующие воображение и творческие способности учащихся.

Объективность:

1. Составленные вопросы должны быть понятны всем ученикам, независимо от пола и интересов, например, представленный текст не должен содержать чисто женскую или мужскую информацию (особенности косметики или марки современных двигателей автомобилей).
2. Все вопросы должны быть обязательными для ответа. Выбор вопроса возможен только при выборе силлабуса или книг.
3. Подготовьте критерии оценивания для приемлемых и неприемлемых ответов. Это помогает увидеть возможные изъяны в вопросах.
4. Используйте аналитическую схему проверки, где предлагается конкретное количество баллов по каждому четко определенному критерию.
5. Работы необходимо проверять не менее 2-х раз, независимыми экспертами.

Надежность:

1. Вопросы должны соответствовать основному концепту. Систематически собирать данные об оценивании и создайте банк данных для того, чтобы выявить тенденции или шаблоны, а также устранить ошибки и внести корректировки в разработанные задания. Составление списка проблемных вопросов, которых стоит избегать, станет отличным подспорьем для других разработчиков заданий для оценивания.
2. Для контроля разработанных заданий необходимо придерживаться утвержденных государственных общеобязательных стандартов образования.

Общие рекомендации для разработчиков заданий

Ясность разработанного задания – это ключевой фактор минимизации субъективизма. Для оценивания в критериальном подходе необходимо знать, понимать и уметь разрабатывать рубрики, основными элементами которого являются критерии и дескрипторы.

Рубрика – это перечень критериев оценивания знаний учащихся по изучаемой теме. Она определяется целями изучения какой-либо темы и содержательно определяется критериями.

Критерий – признаки, на основании которых производится оценка учебных достижений обучающихся.

Дескриптор - характеристика, описывающая конкретные шаги для выполнения заданий.

Разработка дескрипторов

Дескрипторы используются при проведении формативного оценивания и суммативного оценивания за раздел. В процессе проверки заданий, используемых для суммативного оценивания за раздел, каждый дескриптор оценивается в 1 балл.

Дескрипторы разрабатываются вместе с заданием и предполагают описание каждого шага при его выполнении. Это обеспечит то, что задание будет не только надежно и валидно по содержанию, но также будет объективно и правильно оценено даже разными учителями.

Чего нужно избегать при составлении дескрипторов?

При формулировке дескрипторов следует избегать таких фраз, как «знает», «понимает», «умеет» и др. Выражения такого типа трудно оценимы и не описывают конкретное действие при выполнении задания.

Дескриптор должен помогать выявлять затруднения у учащихся и способствовать предоставлению обратной связи. Например, дескриптор к заданию в таблице 6: не просто «указывает верный ответ», а «указывает большее число на основании сравнения порядков чисел, записанных в стандартном виде».

Для заданий открытого типа составление дескрипторов начинается с описания выбранного метода выполнения (если требуется), например, «использует формулу дискриминанта». Далее описываются промежуточные действия и полученный ответ, например, «вычисляет значение дискриминанта», «определяет количество корней уравнения», «находит корни уравнения». Учитель, руководствуясь своим опытом и профессиональным суждением, определяет, какие промежуточные шаги должны быть оценены при выполнении задания.

Дескрипторы к заданиям должны быть ясными и точными, чтобы решение учителя при оценивании было объективным и позволяло определить, на каком этапе выполнения задания учащийся испытывает трудности. Это способствует предоставлению конструктивной обратной связи учащимся и родителям (Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ, 2016).

Схема выставления баллов

Схема выставления баллов разрабатывается к заданиям суммативного оценивания за четверть и применяется в процессе проверки суммативных работ.

Схема выставления баллов – схема, используемая учителями для установления единых норм по выставлению баллов к заданиям суммативного оценивания за четверть.

Схема выставления баллов является инструментом, предоставляющим ясную и точную информацию об образцах правильных (предполагаемых) ответов и рекомендации, когда и как присуждаются баллы.

Структура и содержание схемы выставления баллов могут различаться в зависимости от типа заданий и предметов. Структура схемы выставления баллов содержит следующую

информацию: номер задания, ответ с указанием этапов выполнения задания, балл за каждый этап и дополнительную информацию с рекомендациями по присуждению баллов.

В схеме выставления баллов для заданий с множественным выбором ответов указывается правильный ответ (ключ).

При составлении образцов правильных (предполагаемых) ответов на задания открытого типа в схеме выставления баллов описываются три аспекта оценивания: выбранный метод выполнения; выполняемые промежуточные действия; полученный ответ. Далее указываются баллы за каждый этап выполнения задания.

Все альтернативные ответы должны быть включены в схему выставления баллов, при этом они разделяются косой чертой «/» или союзом «или».

В случае, когда для выставления балла за ответ необходимо указать ответ с двумя и/или более составляющими, между этими составляющими необходимо поставить «,» и/или союз «и».

Чего нужно избегать при составлении схемы выставления баллов?

Не рекомендуется составлять ответы в схеме выставления баллов в виде дескрипторов, характеризующих шаги выполнения задания. Схема выставления баллов должна отражать правильные (предполагаемые) ответы учащихся, за которые выставляются баллы.

В графе «дополнительная информация» в помощь учителю может быть уточнено:

- за что именно выставляется балл;
- какие варианты ответов могут учитываться при проверке работ;
- какие могут быть ограничения на ответы учащегося;
- какие решения приняты при модерации выполненных работ учащихся;
- любая другая информация, которая будет полезна при проверке работ.

Дополнительная информация, которая включается в схему выставления баллов, может содержать следующее:

- задания, в которых можно получить несколько баллов. В таких случаях даются четкие рекомендации, за что выставляется каждый балл;
- дополнительные уточнения в ожидаемом ответе учащегося;
- ответы, которые не должны засчитываться;
- все альтернативные методы решения, которые могут приниматься в качестве верного ответа;
- перенос ошибки.

Разработка тестовых вопросов

Разработка тестовых вопросов - универсальная процедура, которую можно использовать в каждом предмете. Основная суть её заключается в умении формулировать вопросы. Использование тестов наиболее эффективно на этапе закрепления материала, когда тема уже пройдена. Эффективность данного метода можно увидеть и в ситуации, когда новая тема только заявлена. В данном случае учащиеся демонстрируют свой стартовый уровень знаний, заинтересованность в их расширении и углублении.

В качестве домашнего задания хорошей практикой является составление вопросов по заданной теме, например, материал параграфа, который изучается самостоятельно и для выявления уровня понимания разрабатываются вопросы по теме, также по уже пройденному материалу выявляется уровень знаний и понимания информации. Удачные вопросы могут быть использованы в проверочной работе по данной теме, неудачные послужат материалом для критической оценки, учащимся можно предложить письменно объяснить, почему некоторые вопросы были признаны не очень удачными. При составлении вопросов важно предложить критерии, по которым будут оцениваться вопросы. Критерии оценивания могут меняться по мере возрастания опытности учащихся в разработке вопросов. На начальном этапе можно оценивать только те вопросы, которые могут быть включены в проверочную

работу. Для повышения мотивации учащихся удачные вопросы можно оценить баллами, в зависимости от их сложности или оригинальности. Шкалу оценки можно продумать совместно с учащимися.

Используя методику самостоятельного составления теста, удастся:

1. Выявить уровень выполнения домашнего задания. Стимулировать интерес к выполнению такого рода домашнего задания за счет новизны работы и новой роли в учебном процессе.

2. Повысить ответственность при выполнении домашнего задания, так как результаты попадают на всеобщее обозрение, более того, «проверяются в деле» и подвергаются критике одноклассников.

3. Развивать критическое мышление, внимание к мелочам. Это положительным образом сказывается на грамотности речи учащихся.

4. Анкетировать внимание на индивидуальном прогрессе. Создавать ситуацию успеха для большинства учеников.

5. Снять страх перед проверочной работой на знание пройденного материала.

В работах Фельдштейна Д. И эффективным элементом для оценивания, считается оценочный (проверочный) лист учащегося. В начале каждого блока учащимся выдается оценочный лист, в котором прописана тема урока, раздела, сроки его прохождения, перечень формируемых умений, требования к данному блоку.

Основная цель оценочных листов - выявление основных умений, формируемых в конкретной теме, разделе и способов проверки уровня их сформированности самими учениками. Помимо перечня умений, оценочные листы содержат результаты самооценки учащихся по каждому из них и их оценку учителем.

Оценочный лист служит способом фиксации оценок по работам, оцениваемых в этом разделе. В зависимости от вида работы, до или после выполнения задания, учащиеся самостоятельно оценивают себя. После проверки учитель фиксирует свою оценку, таким образом, оценочный лист является дополнительным и более подробным источником информации о достижениях или проблемах учащегося.

В результате проведенного теоретического анализа литературы и авторских исследований, было установлено, что отличительными особенностями системы оценки являются следующие: комплексный подход к оценке результатов образования: оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования; использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки; уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению данных; использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений.

Преимущества	Недостатки
проверяются знания и умения по всем темам предмета, а не отдельные фрагменты материала;	невозможно учесть случайные ошибки, вызванные неправильным пониманием задания;
стандартизованная процедура проведения оценивания, автоматизированная проверка результатов, сравнение ответа с эталоном обеспечивают объективность оценки;	повышает вероятность влияния на результат случайных факторов;
отсутствие непосредственного контакта между обучающим и обучающимся, уменьшает психологическую нагрузку;	отсутствие непосредственного контакта между обучающим и обучающимся.
результаты оценивания можно обрабатывать с использованием математического расчета.	

Рекомендации по использованию ресурсных материалов в заданиях

В заданиях можно использовать различные ресурсные материалы в виде текстов, графиков, диаграмм, чертежей, видео- и аудиозаписей, карт, иллюстраций и др. Ресурсные материалы используются в качестве источника для задания или с целью оказания дополнительной помощи учащимся.

Задания к ресурсным материалам должны быть направлены на проверку навыков поиска, понимания и преобразования информации. Рекомендуется использование разнообразных типов заданий, их размещение в логической последовательности от легкого к сложному. К любому ресурсному материалу должны быть даны четкие указания.

К ресурсным материалам предъявляется ряд требований как содержательного, так и технического характера.

Требования к содержанию ресурсного материала:

- При подборе и разработке ресурсных материалов необходимо учитывать тему, цель обучения, критерий оценивания.
- Нежелательно использовать ресурсные материалы из учебников, учебных пособий или источников, используемых в школе.
- Необходимо избегать подсказок, например, использовать одинаковые слова в задании и ресурсном материале.
- Ресурсные материалы не должны содержать устаревшую информацию, а также информацию, причиняющую вред здоровью и развитию учащихся.
- Ресурсные материалы должны учитывать культурные особенности.

Требования к техническому оформлению ресурсного материала:

- Формат ресурсного материала должен соответствовать имеющимся техническим возможностям его воспроизведения. Например, воспроизведение видео- и аудиозаписей, изображение иллюстраций и др.
- Качество оформления ресурсного материала не должно влиять на уровень сложности и выполнение задания.
- Каждому ученику должны быть предоставлены равные условия работы с ресурсным материалом.

При использовании готовых ресурсных материалов учитель может вносить изменения и адаптировать их. При корректировке следует учитывать следующие моменты:

- о желательности удалить ненужную информацию из содержания ресурсных материалов;
- о при сокращении объема, размера, длительности и др. необходимо сохранить последовательность содержания ресурсного материала;
- о перефразировать или заменить непонятные слова, фразы, объекты, элементы и др.;
- о указать, что ресурсный материал был адаптирован. Например, учитывается/не учитывается масштаб, предлагается отрывок из произведения, сокращенная версия и др.

Рекомендации по составлению работы для оценивания

1. Оцените материал, изучаемый в классе.
2. Попросите учащихся составить 1 или 2 задания с правильными ответами и источниками.
3. Чтобы определить, сколько времени потребуется ученику для выполнения работы, используйте следующую информацию:
 - ! 30 секунд для задания на определение истинности
 - ! 60 секунд для задания на множественный выбор
 - ! 120 секунд для задания, требующее краткого ответа
 - ! 10-15 минут на эссе / развернутый ответ
 - ! От 5 до 10 минут для обзора работы
4. Выберите темы, на которые могут ответить не менее 50-70% учеников, или имеющие среднюю сложность.
5. С точки зрения надежности, более длительные тесты считаются более надежными.
6. Имейте в виду, что многие тестовые задания в учебниках редко оценивают навыки более высокого порядка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня. // Журнал «Вопросы образования». - Выпуск № 4. 2010.
2. Аллан Дж. Уильямс, Сарбасов Н.С. Международный подход к системе оценивания (Великобритания, США, Сингапур и Новая Зеландия). – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2014. с. 7-8
3. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан №1118. – Астана: Акорда, 7 декабря 2010 года. www.nkaoko.kz/documents/law_of_education/
4. Григорьев В.В. исторический очерк русской школы. М.: Т-во Тип. А.И. Мамонтова, 1900 (репринтная копия).
5. Закон РК «Об образовании» и Лиссабонская конференция 1997 года. — Алматы: Данекер, 2000. — 72 с.
6. Интегрированная модель критериального оценивания. Методические рекомендации – Астана. АОО НИШ.
7. Казакова И.А. система оценивания знаний в историческом аспекте. Высшее образование в России, №6, 2011, с 153-157.
8. Куракбаев К.С., Омарбекова А.К. Совершенствование национальной системы оценивания учебных достижений учащихся в контексте системы критериального оценивания// KazNU Bulletin. «Pedagogikal science» series № 1(44). с. 85-2015.
9. Ковалева Г.С., Краснянская К.А. Анализ систем оценки реализации образовательных программ в Сингапуре, Южной Корее и Китае. Наука и школа №1, 2016, <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sistem-otsenki-realizatsii-obrazovatelnyh-programm-v-singapore-yuzhnoy-koree-i-kitae>
10. Корф Д. В. Образовательное право и образовательная система Великобритании // Ежегодник российского образовательного законодательства. -М.: Федеральный центр образовательного законодательства. 2006.
11. Методологические и учебно-методические основы внедрения системы критериального оценивания учебных достижений обучающихся. Методическое пособие. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 58 с.
12. Начальное и среднее образование в Великобритании. Интернет ресурс: <http://www.studentinfo.net/faq84-secondary-school>.
13. Обзор Национальной образовательной политики в Казахстане, 2014 год. С 103.
14. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических работников «Эффективное обучение». Астана, 2016, 150 с.
15. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205
16. Основные результаты международного исследования образовательных достижений 15-летних обучающихся PISA-2012. Национальный отчет. - Астана: НЦОСО, 2013. - 283 с.
17. Пинская М.А., Оценивание для обучения. Москва. Чистые пруды, 2009. - 32 с. - (Библиотечка «Первого сентября». Серия «Управление школой»; вып. 28).
18. Решетников О.В. Оценка личностного развития ученика // Проблемы современного развития ученика. – 2011. – №5. – С. 2-27.
19. Руководство учителя: Учебно-методическое пособие. Астана, 2016.- 72 с.
20. Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов: Учебно-метод. пособие /АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» /Под ред. О.И. Можаяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. - Астана, 2016. - 46 с.

21. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: Учебно-метод. Пособие. / Под ред. О.И. Можяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. - 55 с.
22. AERA, APA и NCME (1999). [Стандарты образовательного и психологического тестирования]. «Medical Education», 37, 830-837.
23. Airasian, P.W. (1999). *Assessment in the Classroom: A Concise Approach*[Оценивание в классе: упрощенный метод]. Нью-Йорк: McGraw-Hill.
24. Brown, Sally, Race Phil, Smith, Brenda. (2004). *500 Tips on Assessment* [500 видов оценивания]. London: Kogan Page Limited.
25. Garfield, J.B. *Beyond Testing and Grading: Using Assessment to Improve Student Learning* [Руководство по обеспечению надежности результатов обучения]// *Journal of Statistics Education*. – 1994. – 2 (1). – P. 1-12. Электронный ресурс <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.619.4574&rep=rep1&type=pdf>
26. Charles Darr. (2005). *A hitchhiker's guide to validity* [Руководство по обеспечению валидности]. Электронный ресурс <https://sue-smith.wikispaces.com/file/view/Validity+-Hitchhikers+Guide-1.pdf>
27. Darling-Hammond, L.et al. (2013). *Criteria for High-Quality Assessment* [Критерии оценивания: высокий уровень мыслительных навыков]. Стэнфорд, шт. Калифорния: Стэнфордский центр политики в сфере образования.
28. Diana Ng Yee Ping, Tan Yap Kwang. (2014). *How to use the Revised Bloom's Taxonomy (RBT) to develop primary Science questions*. [Как пересмотреть основные вопросы науки]. *Assessment in Singapore. Perspectives for Classroom Practice*. Singapore Examinations and Assessment Board.
29. Garfield, J.B. (1994) *Beyond Testing and Grading: Using Assessment to Improve Student Learning* [Оценивание для обучения]// *Journal of Statistics Education*. 2 (1). – P. 1-12
30. Gilbert, D.T., Pelham, B.W. & Krull, D.S. (1988) *On Cognitive Busyness. When person perceivers meet persons perceived* [Танымдық жаттығу: адамдардың жағымды адамдарды қабылдауы]. *Journal of Personality and Social Psychology* [Журнал «Социальная и личностная психология»], 54(5), 733-740.
31. Harlen, W and Jemes, M. *Assesment and learning: Differences and Relationships Between Formative and Summative Assesment* [Обучение и оценивание: отличия между формативным и суммативным оцениванием и их взаимосвязь]// *Assesment Education*. - 1997.-4(3). – с. 365-379.
32. Hodson, D. (1990). *A critical look at practical work in school science*. [Критический взгляд на практическую работу в школьной науке]. *School Science Review* (Обзор школьной науки), 70 (256), стр. 33-40.
33. Hofstein A. and Lunetta V.N. (2004). *The laboratory in science education: Foundations for the twenty first century* [Научно-просветительская лаборатория: основы для XXI века]. *Science Education* (Научное образование), 88 (1) 28-54.
34. Johnson, M. and Green, S. (2006) *On-line Mathematics Assessment: The Impact of Mode on Performance and Question Answering Strategies* [Оценивание математики через онлайн обучение: ответы на вопросы и влияние на продуктивность]. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4, 5
35. Keiler, L.S., Woolnoug, B.E. (2002). *Practical work in school science: the dominance of assessmentю* [Практическая работа в школьной науке: преобладание оценки]. *School Science Review* (Обзор школьной науки), 83 (304), 83-88.
36. Kubiszyn, T., Borich, G.D. (2007). *Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice* [Тестирование и оценивание обучения: опыт применения в классе]. США: John Wiley & Sons, Inc.

37. Leong See Cheng. (2014). What do we when we assess achievement? [Что необходимо предпринять при оценке достижений обучения?] An Assessment Guide for Teachers in Singapore Schools. Сингапур: Singapore Examinations and Assessment Board.
38. Leong See Cheng. (2014). What validity is and isn't? [Что значит валидность?] Assessment in Singapore. Perspectives for Classroom Practice. Singapore Examinations and Assessment Board.
39. Leong See Cheng. (2014). How to judge demands in test items [Каким образом оцениваются содержание тестовых спецификаций?]. Assessment in Singapore. Perspectives for Classroom Practice. Singapore Examinations and Assessment Board.
40. Lim Jih Koon Lyndon. (2014). How to make the reporting of test results more meaningful [Каким образом можно проанализировать результаты тестов]. Assessment in Singapore. Perspectives for Classroom Practice. Singapore Examinations and Assessment Board
41. Mislevy, R.J, Steinberg, L.S, and Almond, R.G. (2002). Design and analysis in task-based language assessment [Планирование тестовых заданий и анализ постановки вопросов и ответов]. «Language Testing 2002». 19(4), 477-498. <http://lrc.cornell.edu/events/past/2004-5/mislevy.pdf>.
42. Newton, P, Baird, J, Goldstein, H, Patrick, H and Tymms, P. (2007) Techniques for monitoring the comparability of examination standards [Техника контроля сопоставимости экзаменационных стандартов], London, QCA.
43. Ow Mun Hoe. (2014). What are some key ideas of school-based assessment of science practical skills? [Каковы основные идеи школьной оценки научных навыков учащихся]. Assessment in Singapore. Perspectives for Classroom Practice. Singapore Examinations and Assessment Board.
44. Pollitt, A., Ahmed, A., and Crisp, V. (2007) The demands of examination syllabuses and question papers [Требования к экзаменам и экзаменационным вопросам]. Techniques for monitoring the comparability of examination standards [Контроль за соблюдением проведения экзаменов], pp. 166-206). London, Qualifications and Curriculum Authority.
45. Downing, S.M. (2003) Validity: on the meaningful interpretation of assessment data [Валидность: толкование содержания и результатов обучения]. The metric of medical education. «Medical Education», 37, 830-837. Эл. ресурс. <http://msu.ac.zw/elearning/material/1317654993What%20is%20validity.pdf>.
46. Syed Mohamed. (2014). What should be considered in developing mark schemes? [Что необходимо учитывать при разработке критериев оценивания?]. Assessment in Singapore. Perspectives for Classroom Practice. Singapore Examinations and Assessment Board.
47. Tan Soon Cheng. (2014). How to set open-ended questions [Как составлять открытые вопросы]. Assessment in Singapore. Perspectives for Classroom Practice. Singapore Examinations and Assessment Board.
48. Voogt, J., Roblin, N.P. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competencies: Implications for National Curriculum Policies [Сравнительный анализ международных требований для развития навыков 21 века]. Journal of Curriculum Studies 44(3):299-321.
49. William, D. (2000). Reliability, validity, and all that jazz (Надежность, валидность и другие характеристики принципов оценивания). Education, 29(3), 9-13.

ГЛОССАРИЙ

Балл	условная единица для оценки по определенной шкале результатов выполнения теста или задания
Валидность	(англ. <i>validity</i> , от лат. <i>validus</i> — «сильный, здоровый, достойный») — обоснованность и пригодность применения методик и результатов исследования в конкретных условиях. Более прикладное определение понятия « валидность » — мера соответствия методик и результатов исследования поставленным задачам.
Дескриптор	характеристика, описывающая действия при выполнении заданий
Диагностическое оценивание	определение начального уровня сформированности знаний, умений и навыков (ЗУн) и компетентностей учащегося. Диагностическое оценивание обычно проводится в начале учебного года или на первом занятии изучения темы, учебного раздела, главы.
Дистрактор	(<i>distractors</i>) показатель точности и устойчивости результатов измерения с помощью теста при его многократном применении. вариант ответа на тестовое задание закрытого типа, похожий на правильный, но не являющийся таковым.
Интеграция	лат. <i>integratio</i> — «вставка» - процесс вставки частей во что-то
Задание закрытого типа	содержание задания сопровождается несколькими номерованными вариантами ответа, предлагается выбрать номер правильного ответа
Задание открытого типа	задание без указания возможных вариантов ответа, предлагается самостоятельно указать правильный ответ
Ключ	информация, служащая для разгадки, решения, понимания чего-нибудь, овладения чем-нибудь: ответа, тайны, шифра, местности.
Компетенция	(лат. <i>competere</i> — соответствовать, подходить) - круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён
Критерий	(др.-греч. κριτήριον — способность различения, средство суждения, мерило) - признак, основание, правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям (мере)
Модерация	структурированный по определенным правилам процесс группового обсуждения в целях идентификации проблем, поиска путей их разрешения
Мониторинг	система постоянного наблюдения за явлениями и процессами, проходящими в окружающей среде и обществе, результаты которого служат для обоснования управленческих решений по обеспечению безопасности людей и объектов экономики. В рамках системы наблюдения происходит оценка, контроль объекта, управление состоянием объекта в зависимости от воздействия определенных факторов.
Надежность	(англ. <i>reliability of test</i>) - в статистическом смысле - постоянство, устойчивость результатов, получаемых с его помощью. Надежность теста определяется путем установления корреляций между результатами первого и повторного применения теста (коэффициент надежности теста.) или — сопоставления данных, полученных при проведении теста, с результатами применения эквивалентного теста показатель точности и устойчивости результатов измерения с помощью теста при его многократном применении. Характеризует степень адекватности отражения тестом соответствующей генеральной совокупности заданий.

Обоснованность	подтверждённый фактами, серьёзными доводами
Обратная связь	(англ. feedback «обратная подача») - в широком смысле означает отзыв, отклик, ответную реакцию на какое-либо действие или событие
Объективность	независимость суждений, мнений, представлений и т.д. от объекта, его взглядов, интересов, вкусов, предпочтений и т.д
Оксидентальные способности	лат. occidentalis-западный, свойственный странам Запада
Оценивание	процесс соотнесения реально достигнутых обучающимися результатов обучения с ожидаемыми результатами обучения на основе выработанных критериев
Оценка	условное обозначение уровня знаний ученика, которое имеет несколько значений (отлично, хорошо, удовлетворительно и т. д.)
Отметка	результат процесса оценивания, условно-формальное (знаковое), количественное или качественное выражение оценки учебных достижений учащимся в цифрах, буквах или иным образом
Периферийные (универсальные) знания	универсальное прилагательное, используемое в ряде обстоятельств, когда необходимо провести различия между предметами, событиями или процессами, которые являются внешними, наружными (то есть периферийными) Оксфордский словарь по психологии. - 2002
Релевантная информация	информация, относящаяся к делу, собираемая по конкретному вопросу
Рубрика	способ описания уровней учебных достижений обучающихся в соответствии с критериями оценивания
Скаффолдинг	«scaffolding»; в переводе с англ. «строительные леса» - поддержка, помощь в чем-либо
Спецификация теста	документ, определяющий структуру и содержание работы. Спецификация теста содержит основные характеристики содержания теста в целом, а также содержания и форм тестовых заданий. В спецификации должна содержаться информация о целях, задачах, плане и структуре теста, а также указаны основные требования к правилам и условиям проведения тестирования, обработки результатов тестирования и их интерпретации.
Суммативное оценивание	вид оценивания, который производится по завершении определенного учебного периода (четверть, триместр, учебный год, уровень среднего образования), также разделов учебных программ с выставлением баллов и оценок
Уровень мыслительных навыков	иерархическая система целей обучения, каждый уровень которой направлен на формирование определенных навыков мышления
Формативное оценивание	это бесконечный поток обратной связи учителя с учащимися и внесение корректив в деятельность учителя и учащихся с целью улучшения процесса обучения
Эксперт	специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-нибудь вопроса