**План**

Введение

1.1. Теоретический аспект организации контроля знаний учащихся как важнейшего фактора обучения

1.1. Историко-педагогические предпосылки становления тестового контроля в педагогической практике

1.2. Понятие контроля и его функции в обучении

1.3. Виды и формы контроля

2. Методология и технология построения тестовой системы контроля

2.1. Понятие и методика тестового контроля

2.2. Технология разработки тестовых заданий

2.3. Программируемый контроль знаний учащихся и методика построения компьютерного теста

3. Результаты эксперимента по созданию и апробации тестовой системы контроля

3.1. Характеристика структуры опытно-экспериментальной работы и её основных элементов

3.2. Анализ эффективности различных типов тестовых заданий

Заключение

Список использованных источников и библиографический список литературы

**Введение**

Проблема повышения надежности и эффективности контроля качества образования всегда была актуальной и подходить к её решению стоит со всей серьёзностью. В связи с этим в настоящее время ведется серьезная исследовательская и практическая работа по разработке и апробации различных систем педагогического мониторинга, построенные преимущественно на нормативном тестовом контроле знаний и умений обучающихся.

Дидактические тесты прочно укрепились в международной образовательной практике как инструмент для объективной оценки знаний. Последнее десятилетие по этому пути идет и российская система образования, активно осваивающая тестовые технологии. Хорошо отлаженные, стандартизированные тестовые системы контроля по различным образовательным дисциплинам и предметам общеобразовательной и высшей школы активно внедряются и используются на всех управленческих уровнях системы образования.

Однако в российской системе образования прослеживается отставание в разработке дидактических тестов в организационном и технологическом аспектах постановки массового тестового контроля знаний и оно успешно, хотя и постепенно преодолевается. В последние годы на федеральном уровне были предприняты действенные шаги по развитию тестирования как одной из важнейших дидактических технологий. Хотя богатый образовательный потенциал России, научно-педагогический опыт уже проведенных теоретических и эмпирических исследований в данной области используется не полностью, актуальность обращения к нему обострилась и достаточно хорошо осознается в связи с решением о создании в России своих собственных измерителей качества знаний, умений и навыков. На уровне Министерства образования России был принят ряд решений о сертификации качества педагогических материалов, о проведении конкурса аттестационных технологий. Начинает воссоздаваться отечественная система квалиметрии и экспертизы качества диагностического инструментария. Накоплен опыт создания отдельных современных нормативных тестов, начаты исследования в области критериального тестирования, более адекватного гуманистической образовательной парадигме. Складываются благоприятные предпосылки для тестового контроля знаний на всех уровнях и для всех типов образовательных учреждений России. Но для этого необходим переход от методологии создания отдельных тестов к методологии и технологии создания тестовых систем контроля не только результатов, но и хода педагогического процесса в различных образовательных областях.

Предшествующий зарубежный и отечественный опыт может быть использован при ее разработке лишь частично, поскольку он во многом заимствован из психодиагностики профотбора и не учитывает многообразия педагогических приемов и методов дидактического контроля. К тому же и этот опыт, и массовая практика его применения связаны, преимущественно, с созданием традиционных нормативных тестов или их системы на методологической основе знаниевой образовательной парадигмы. Для России, решающей задачу выхода на уровень современных международных образовательных стандартов, реализующей личностную ориентацию в образовании, важно максимальное использование достижений современной гуманистической педагогики и педагогической диагностики, в первую очередь ее раздела - дидактической тестологии.

Приведение качества контроля в соответствие с современными требованиями выдвигает на передний план проблему создания научно методически обоснованной, экспериментально апробированной тестовой системы многоэтапного контроля.

Объект исследования: контрольно-измерительная и диагностическая деятельность учителя истории.

Предмет исследования: тестирование как средство контроля исторических знаний учащихся.

Цель исследования: разработать содержательную модель-конструкт тестовой системы контроля знаний школьников по истории.

Цель, объект и предмет исследований дипломной работы позволяют определить следующие задачи:

1. Провести анализ историко-педагогических предпосылок и современного состояния тестового контроля в отечественной педагогике.

2. Раскрыть виды, функции и назначение контроля знаний учащихся.

3. Провести подбор и композицию тестовых заданий.

4. Осуществить экспериментальную проверку диагностических возможностей разработанной тестовой системы и различных типов тестовых заданий.

Гипотеза исследования: использование тестовых заданий модель-конструкта при проверке знаний и умений учащихся способствует повышению качества их знаний.

Методологическую основу исследования составляют концептуальные положения:

- теории тестового педагогического контроля (В.С.Аванесов);

- теории создания тестов для системы образования (А.Н.Майоров);

- теории моделирования учебных технологий (В.П.Беспалько);

- теории оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю.К.Бабанский, Г.И.Щукина);

- теории ценностного восприятия личностью учебного материала (И.Я.Лернер);

- теории системно-деятельностного подхода к становлению личности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн);

- теории активизации познавательного интереса (Г.И.Щукина);

- теории индивидуальных возрастных особенностей мотивации учения (А.К.Маркова).

В области методологии построения тестовой системы контроля мною были учтены разработки Н.Ф. Ефремовой, Е.А. Михайлычева, С.А. Сафонцева, М.Б. Челышковой и др.

Методы исследования. Для реализации поставленных задач и проверки исходных предположений мною были использованы:

- теоретическое обобщение научных идей и взглядов, изложенных в психологии и педагогике по данной проблеме;

- анализ нормативных документов Министерства образования РФ, Российской академии образования, школьных программ и проекта Государственного образовательного стандарта;

- специальное тестирование и моделирование учебного процесса;

- анкетирование, индивидуальные и групповые беседы с учащимися и учителями, наблюдения, интервью;

- констатирующий и формирующий эксперименты;

- методы статистической обработки результатов педагогического эксперимента.

База исследования. Исследование осуществлялось на базе МОУ «Инская средняя общеобразовательная школа». В экспериментальной работе тестирования знаний по школьному курсу истории принимали участие учащиеся 5-9 классов.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Проблемно-поисковый этап был связан с анализом истории проблемы и современной научно-педагогической и научно-методической литературы для определения степени разработанности проблемы.

На диагностическом этапе делались аналитические и эмпирические срезы реального состояния проблемы, изучалась степень распространенности затруднений, типичные затруднения в диагностике как обучающихся, так и обучаемых. Разрабатывалась программа эксперимента, технология создания тестов и модель-конструкт тестовой системы контроля.

Опытно-экспериментальный этап был связан с апробацией подготовленных тестовых материалов, сбором, накоплением и обработкой данных, корректировкой полученных результатов.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования выражаются в следующем:

- проведен историко-педагогический анализ истоков дидактической диагностики и тестирования, раскрывающий широкий спектр накопленных в педагогической науке приёмов дидактического контроля в гуманитарной области знания;

- теоретически обоснована и сконструирована содержательная описательная модель-конструкт и существенные параметры проектируемой тестовой системы контроля по школьному курсу истории, адекватной требованиям гуманистической педагогики; экспериментально апробированы предложенные модели и конкретизированы требования к технологии создания целостной системе тестового контроля.

Практическая значимость исследования заключается в том, что внедрение тестирования знаний учащихся, как показывают экспериментальные данные, позволяет достичь лучших результатов в процессе обучения по истории за счет оперативности и надежности, адресности коррекционных мероприятий; в результате апробации предложенной методологии построения тестов по истории повысилась индивидуализация и дифференциация учебного процесса. Более четкие критерии оценивания знаний, предложенные в созданной системе, лучше ориентируют учащихся на личностный рост, на преодоление конкретных недостатков, выявленных в процессе тестирования; созданная тестовая система может быть применена при обучении истории на всех этапах обучения. На основе опыта разработки и апробации тестовой системы контроля разработана модель-конструкт тестовых систем.

**1. Теоретический аспект организации контроля знаний учащихся как важнейшего фактора обучения**

**1.1 Историко-педагогические предпосылки становления тестового контроля в педагогической практике**

История возникновения и использования диагностического метода, (diagnostikos – гр. – способный распознавать [65, с.160]) уходит в глубь веков. Имеются сведения, что уже с III тысячелетия до н.э. в странах Древнего Востока (Египет, Вавилон, Индия, Китай) использовались системы конкурсных испытаний интеллектуального характера, предназначенные для отбора персонала на правительственные должности. Большое значение изучению проблемы выявления различий у людей уделяли мыслители Античных государств. В трудах Гераклита, Аристотеля, Гиппократа, Галена, Теофраста приведены различные диагностические показатели особенностей личности: Гераклит (VI–V вв. до н.э.) впервые указал на разницу между душой взрослого человека и ребенка, соотнеся познавательные способности человека со степенью влажности души; Аристотель (IV в. до н.э.) впервые заговорил о необходимости соотнесения педагогических методов с уровнем психического развития ребенка и т.д. Многочисленные попытки систематизации различий между людьми и создание на этой основе адекватных методик для выявления индивидуальных особенностей предпринимались и в дальнейшем.

Подлинно научная разработка диагностических методик началась в XIX веке с развитием экспериментальных подходов. Под воздействием запросов практики: медицины, психологии, педагогики, а затем и промышленного производства, как область экспериментальной науки, начинает развиваться диагностика. На рубеже XX века зарождаются новые области научного знания: психодиагностика, психотехника, педология.

В психолого-педагогическом понимании диагностика - обследование человека для определения уровня его развития, выявления его способностей и возможностей воспитания и обучения. [9, с.27]

Распространение психолого-педагогической диагностики в России связано с возникновением в 20-е годы XX века новой науки – педологии, которую Л.С. Выготский определял как науку о целостном развитии ребенка.

Решение проблемы повышения качества подготовки учащихся невозможно без его измерения: «Пытаться открывать законы и строить модели различных процессов и явлений, пока нет надежных и строго обоснованных методов измерений управляющих ими фактов, - занятие совершенно бессмысленное и бесполезное, как бы полученные законы и модели не были стройны и изящны» [52, с. 118]. Благодаря измерениям, можно определить, насколько учебные достижения соответствуют целям обучения. «Лишь подкрепив качественный, содержательный анализ тех или иных объектов и явлений обоснованными и надежными измерениями, можно обеспечить педагогов-практиков, ученых, методистов, руководителей… объективной научной информацией», - отмечает Н.М. Розенберг [60, с. 3].

Понятие «измерение» неоднозначно трактуется в разных областях знаний. Так, определение, используемое в физике, технических науках, которое, например, приводит Н.М. Розенберг, не соответствует во многих ситуациях сущности измерений в педагогике: «измерить величину – значит найти отношение измеряемой величины к другой однородной величине, принятой за единицу» [60, с. 9].

Особенность философского содержания измерения, как указывает М.Э. Омельяновский, состоит в том, что категория «отдельное» становится представителем своей противоположности – категории «общее» в рамках отношения вещей по этому общему признаку» [50, с.210]. И существование одной лишь отдельной формы измерения совершенно недостаточно. Отсутствие общей формы не позволяет сравнить свойства данной вещи со свойствами другой вещи по этому же признаку.

Прослеживается эволюция понятия «измерение в работах А.М. Арсеньева, М.А. Данилова, Л.Б. Ительсона, Л.И. Катаевой, Н.М. Розенберга, В.П. Симонова, М.Б. Челышковой, В.Д. Шадрикова и др. Так, если в начале у Л.Б. Ительсона измерить – значит определить какую-то реальную величину, то впоследствии автором определение уточняется и измерение рассматривается как построение своеобразной функциональной зависимости, в которой аргументами являются величины, а функциями - обозначающие их числа.

Анализ исследований по проблеме измерения в педагогике позволяет говорить о его многообразии, об отсутствии единой точки зрения. Наиболее полно раскрывает суть этого понятия Н.М. Розенберга: «Измерение в педагогике – познавательный процесс, состоящий в том, что на основании ранее полученной числовой системы (или системы классов), изоморфной эмпирической системы с отношениями, экспериментально определяют числовые значения величин, характеризующих некоторые признаки педагогических объектов или явлений, или указывают на класс, к которому они относятся» [60, с. 15].

Разработка самого понятия «измерение», проблемы измерений предполагают решение, как отмечает М.Б. Челышкова, «трех взаимосвязанных задач: для чего, что и чем измерить» [75, с. 13]. Ответ на первый вопрос связан с постановкой цели измерения. И если целью является определение качества подготовки учащихся в ходе аттестации, то главное внимание уделяется выявлению объема усвоенных знаний или умений и их соответствию нормативам (требованиям государственных образовательных стандартов). Ответ на второй вопрос сопряжен с определением предмета измерения, а на третий вопрос – с инструментарием, который используется в ходе измерений.

Измерение степени соответствия качества подготовки учащихся требованиям образовательных стандартов является всего лишь первым, шагом на пути к созданию системы управления качеством подготовки выпускников всех образовательных ступеней. Измерение качества подготовки является не самоцелью, а лишь призвано дать руководителям учебного процесса информацию для принятия решений о корректировке этого процесса в таком направлении, которое позволило бы достичь целевых состояний обучаемых.

Анализ работ по проблеме педагогических измерений позволил сделать вывод о том, что отечественными учеными созданы инструментарии, способные точно и объективно измерить качество подготовки учащихся.

Объективность и измеримость качества подготовки открывают широкие возможности для управления образовательным процессом, для выявления еще в раннем возрасте одаренных детей и подростков, для повышения объективности конкурсного отбора поступающих в высшие и другие учебные заведения.

Стремление дать объективную количественную оценку знаний сопряжено с поисками надежных методов, форм – инструментов для измерения результатов обучения.

К числу наиболее распространенных методов диагностики, традиционно используемых педагогами для измерения качества учебных достижений учащихся, относятся: контрольная работа, изложение, сочинение, диктанты, реферат и т.д., которые ориентированы на выявление уровня знаний, навыков и умений решения типовых задач. Инновационные приемы педагогической диагностики, получающие все более широкое распространение среди педагогов, ориентированы на выявление и оценку уровня компетентности, образованности, готовности к решению творческих задач, выявление степени владения письменной речью, умения логично, адекватно проблеме выстраивать свой текст и излагать его, давать оценку произведению, проблеме. К инновационным приемам педагогической диагностики мы относим эссе, соревнование, диспут, турнир, конкурс, и др.

К числу современных точных и объективных измерительных методов в таких «неточных» сферах, как психология и педагогика, исследователи относят и метод тестирования, а в качестве измерительного инструмента используются педагогические тесты.

Временем возникновения теста как общенаучного диагностического метода считается конец XIX века, когда для изучения индивидуальных различий начинают применяться различные способы измерения. Так английский психолог Ф. Гальтон, воспользовавшись работами бельгийского статиста А. Кетле, внес вклад в развитие теории тестов, определил три основных принципа: применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых; статистическая обработка результатов; выделение эталонов оценки. Все современные тесты построены на основе статистической теории измерений, а идея эталона оценки лежит в основе определения тестов как стандартизированного инструмента.

Значителен вклад американского психолога Дж. Кеттелла в развитие идеи статистического анализа при определении индивидуальных различий. Считая тест средством для проведения научного эксперимента, он выделил ряд требований, которые в настоящее время составляют основу современной тестологии: требование «одинаковости условий для всех испытуемых» положено в основу принципа стандартизации процедуры проведения тестирования; «ограничение времени» используется в зависимости от целей тестирования; «отсутствие зрителей в лаборатории» реализуется как учет влияния внешних факторов; идея «статистической обработки результатов» отражается в методах статистического анализа.

С начала XX века наметилось педагогическое направление в развитии тестологии. Американец В.А. Макколл разделил тесты на педагогические (Educational Test) и психологические (Intelligence Test). Основной задачей педагогических тестов являлось измерение успешности учащихся по тем или иным школьным дисциплинам за определённый период обучения. Макколл обосновал цель использования педагогических тестов - объединение в группы учащихся, усваивающих равный по объёму материал с одинаковой скоростью. Однако основоположником педагогических измерений считается американский психолог Э. Торндайк. Ему принадлежит разработка первого педагогического теста и книга «Введение в теорию психологии и социальных измерений» (1904). В 1915–1930 годы в Америке социальные измерения нашли особо широкое распространение, и этот период характеризуется как настоящий бум в развитии тестологии.

После 1925 года тесты получили практическое значение в России, и в Москве при педагогическом отделе Института методов школьной работы была создана особая тестовая комиссия. В её задачи входила разработка стандартизированных тестов для советской школы. И уже весной 1926 года были созданы такие тесты. Проблемой разработки тестов вплотную занимались видные российские ученые: М.С. Бернштейн, П.П. Блонский, А.П. Болтунов, С.Г. Геллерштейн, Г.И. Залкинд, И.Н. Шпильрейн, А.М. Шуберт и др.

Однако, педология, претендовавшая на комплексный подход к изучению ребенка, активно (и нередко агрессивно) вторгалась в педагогическую практику, в том числе в ее «святая святых» – в проблематику оценки результатов обучения и воспитания [41, с.39]. Начало 30-х годов прошлого века стало временем массового использования тестов и, к глубокому сожалению, их неконтролируемого применения в народном образовании. Мнимая простота определения уровня интеллекта с помощью тестирования, лёгкость получения результатов и их толкование обусловили широкое использование тестов непрофессионалами.

Массовые тестовые обследования не подкреплялись серьёзной проверкой качества инструментария, решения о переводе некоторых учащихся для умственно отсталых детей принимались на основе коротких тестов без учёта других факторов, влияющих на результаты проверки.

Характеризуя особенности этого периода, следует отметить, что, как и во всяком массовом движении, в педологии уже в конце 20-х годов наметился разрыв между методологически мыслящими теоретиками и игнорирующими теорию практиками. Теоретики педологии, с целью определения причин отставания развития школьника, призывали к комплексному изучению ребенка, при котором главным источником информации является длительное программированное наблюдение, дополняемое антропометрическими измерениями, анкетированием, тестированием и изучением школьной документации. В педологической же практике утвердилось массовое увлечение тестами как «простым» оперативным средством диагностики, бессистемность изучения ребенка и, как следствие, частые ошибки в педологических диагнозах.

Еще в 1931 году педолог И.П. Шумский указывал на опасную тенденцию, что школьные педологи, увлекаясь всевозможными антропометрическими измерениями при обследовании учащихся, растворяли их психические особенности и свойства в биологической характеристике. Принятое в 1936 году постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях с системе Наркомпроса» охарактеризовало педологию как «враждебную марксизму лженауку», наложив запрет на применение тестов и анкет. Метод тестирования был признан буржуазным орудием дискриминации учащихся и «изгнан» из советской школы. В дальнейшем в течение многих лет тестирование официально не признавалось объективным методом и не находило практического применения, хотя сама идея педологии как «комплексной человековедческой науки» была перспективна и актуальна. Не случайно в 60-е годы ее вновь пришлось отстаивать школе Б.Г. Ананьева.

По мнению ведущих психологов СССР А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.А. Смирнова, это постановление получило неправомерно расширенное толкование и послужило основой для свертывания исследований в области разработки диагностических методик и отказа от систематической психолого-педагогической диагностики.

**1.2 Понятие контроля и его функции в обучении**

Обучение не может быть полноценным без регулярной и объективно информации о том, как усваивается учащимися материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач. Контроль знаний и умений - один из важнейших элементов учебного процесса, основное назначение которого заключается в том, чтобы установить «обратную связь» для оценки динамики усвоения учебного материала, действительного уровня владения системой знаний, умений и навыков; и на основе их анализа вносить соответствующие коррективы в организацию учебного процесса, изменения и дополнения и др.

Педагогический контроль - это система научно-обоснованной проверки результатов образования и воспитания учащихся. Являясь важной частью процесса обучения учащихся, контроль сам по себе не отменяет и не заменяет каких-либо методов обучения и воспитания; он всего лишь помогает выявить достижения и недостатки. В более узком значении, применительно к процессу обучения учащихся, контроль означает выявление, измерение, оценку знаний, умений и навыков; он представляет взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность учителя и учащихся. [83, с.112-115]

В педагогической литературе в качестве основных требований контроля определены следующие:

- планомерность и систематичность, т. е. осуществляться в соответствии с запланированным ходом учебно-воспитательного процесса, составлять его органическую часть и строиться на основных вопросах программы обучения. Регулярность контроля позволяет своевременно выявлять и исправлять ошибки, недоработки, принимать меры к их устранению путем соответствующего совершенствования учебного процесса;

- объективность, реально и сопоставимо оценить успехи и недостатки учебной деятельности учащихся, правильно установить степень овладения знаниями и умениями, исключающим субъективные оценочные суждения, основанные на недостаточном изучении учащимися. Объективность проверки определяется многими факторами: научной обоснованностью и разработанностью целей и содержания обучения, требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся, отбором объектов и содержания проверки, соответствием содержания проверочных заданий целям проверки;

- всесторонность, т. е. наиболее полно выявлять фактический уровень усвоения учащимися учебной информации, охватывать все разделы программы, обеспечивать проверку не только предметных знаний, но и усвоение мировоззренческих идей, общеучебных и специальных умений и навыков. Контроль не должен ограничиваться только выявлением того, знают и могут ли учащиеся воспроизводить усвоенную ими информацию, но и умеют ли пользоваться этой информацией для решения учебных и практических задач.

- индивидуальность. Овладение знаниями и умениями - процесс индивидуальный. Каждый учащийся овладевает знаниями и умениями в соответствии со своими психолого-физиологическими особенностями. Ко всем учащимся предъявляются одинаковые требования в отношении объема, качества знаний, уровня сформированности умений, но в ряде случаев необходимо принимать во внимание такие индивидуальные качества учащихся, как природную медлительность, робость, застенчивость, излишнюю самоуверенность, физические недостатки;

- экономичность по затратам времени учителя и учеников, обеспечивающим анализ проверочных работ и их обстоятельную оценку в сравнительно короткий срок.

Педагогический контроль выполняет целый ряд функций в педагогическом процессе: диагностическую, проверочную, обучающую, развивающую, воспитательную, и др. Знание и понимание функций контроля помогает учителю грамотно, с меньшей затратой времени и сил планировать и проводить контрольные мероприятия, достигать должного эффекта, при этом важно, чтобы контроль знаний учащихся отвечал общедидактическим требованиям и выполнял также учетную, контрольно-корректирующую функции. [41, с.85-88]

1) Диагностическая функция вытекает из самой сущности контроля, нацеленного на выявление интересующего явления, его оценки и принятие по итогам контроля управленческого решения. Педагогическая диагностика – это важнейшая часть научной системы педагогического контроля, которая непосредственно связана с процессом выявления уровня знаний, умений, навыков, воспитанности. Диагностическая функция состоит в том, что учитель может не только проконтролировать уровень знаний и умений учащихся, но еще и выяснить причины обнаруженных пробелов, чтобы впоследствии их устранить.

2) Проверочная функция - констатирует результаты и оценку учебной деятельности отдельных учащихся, состояние учебно-воспитательной работы всего образовательного учреждения; подсказывают меры, необходимые для ее совершенствования.

3) Обучающая функция реализуется в ходе выполнения контрольных заданий на этапах повторения и закрепления, совершенствования приобретенных ранее знаний путем их уточнения и дополнений, переосмысления и обобщения пройденного материала, использования знаний в практической деятельности. В процессе проверки состояния знаний, умений и навыков учащихся происходит повторение материала, учитель акцентирует внимание на главных вопросах и важнейших мировоззренческих идеях курса, указывает на типичные ошибки, что способствует углублению знаний учащихся.

Появление программированного обучения повлекло за собой существенное расширение функций контроля. Программированный контроль стал органичной частью учебного процесса, незаменимым средством обеспечения обратной связи между учащимися и учителем. Обучение стало дифференцированным в полном смысле этого слова: каждый учащийся приступает к изучению нового материала независимо от других только после освоения предыдущего. В случае неправильного ответа на контрольные вопросы он возвращается к повторному изучению тех разделов курса, которые оказались им неосвоенными. Тем самым индивидуализируется темп обучения: более способные двигаются быстрее, менее способные вынуждены прилагать дополнительные усилия для преодоления возникающих затруднений.

4) Развивающая функция способствует развитию личности учащегося, формированию его познавательных способностей, так как в этом процессе происходит напряжение умственной деятельности: работа внимания, памяти, мышления, воображения, требует воспроизводства усвоенного, переработать и систематизировать имеющиеся знания, делать выводы, обобщения, приводить доказательства, что эффективно содействует развитию обучаемого.

Сущность развивающей функции проверки ученые видят в том, что при выполнении контрольных заданий учащиеся совершенствуют и систематизируют полученные знания. Считается, что уроки, на которых учащиеся применяют знания и умения в новой ситуации или объясняют исторические явления, способствуют развитию речи и мышления, внимания и памяти учащихся.

5) Воспитательная функция затрагивает эмоциональную сферу личности, дисциплинирует учащегося, воспитывает у него чувство ответственности за свою работу, приучает к систематическому учебному труду, стимулирует регулярную активную учебную деятельность, серьезное и добросовестное отношение к ней

Воспитательная функция контроля и оценки подразумевает стимулирование учащихся к дальнейшей учебной работе, дает дополнительную мотивацию в познавательной деятельности, выражается в рассмотрении формирования положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся и тревожности.

6) Методическая функция: процесс и результат важны для совершенствования работы самого учителя, позволяет оценить методы преподавания, увидеть его сильные и слабые стороны, выбрать оптимальные варианты обучающей деятельности.

7) Организующая функция педагогического контроля проявляется в его влиянии на организацию всего учебно-воспитательного процесса. В зависимости от результатов контроля принимается решение о необходимости проведения дополнительных занятий и консультаций, об оказании помощи неуспевающим учащимся, о поощрении успевающих и заинтересованных учащихся и учителей. Центральным организующим моментом педагогического процесса является активизация, под которой понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование такого содержания, форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, активности, творческой самостоятельности учащийся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике.

8) Учетная функция контроля проявляется в систематической фиксации результатов обучения, что позволяет учителю судить об успеваемости каждого ученика, его достижениях и недочетах в учебной работе.

9) Контрольно-корректирующая функция обеспечивает обратную связь «учитель ↔ ученик», необходимую для внесения учителем коррективов в методику обучения, некоторого перераспределения учебного времени между различными вопросами темы, вызываемых недочетами в знаниях школьников, уровнем подготовки класса.

Функции контрольного этапа должны отвечать задачам контроля, определяемым учителем для каждого этапа учебного процесса. Определив задачу, как лишь диагностирование знаний и умений учащихся, полученных ими в течение изучения данной темы (цикла знаний), можно сделать вывод о том, что функциями контроля должны быть контролирующая и ориентирующая.

В условиях модернизации образования, постоянного прогресса в развитии методики учеными-методистами выделены и охарактеризованы дополнительные функции контроля, которые имеют немаловажное значение.

10) Социальная функция проявляется в требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки ученика. Образованность в данном случае используется как широкое понятие, включающее в себя возрастной уровень развития, воспитания и осведомленности школьника, сформированности его познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности.

В ходе контроля проверяется соответствие достигнутых учащимися ЗУН установленным государством эталоном (стандартом), а оценка выражает реакцию на степень и качество этого соответствия. Таким образом, в конечном счете, система контроля и оценки для учителя становится инструментом оповещения общественности и государства о состоянии и проблемах образования в данном обществе и на данном этапе его развития, что дает основания для прогнозирования направлений развития образования в ближайшей и отдаленной перспективах, внесения необходимых корректировок в систему образования подрастающего поколения, оказания необходимой помощи как ученику, так и учителю.

11) Образовательная функция определяет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным результатом усвоения учащимися учебного материала: полнота и осознанность знаний, умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях, умение выбирать наиболее целесообразные средства для выполнения учебной задачи: устанавливается динамика успеваемости, сформированность (или несформированность) качеств личности, необходимых как для школьной жизни, так и вне ее, степень развития основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение); появляется возможность выявить проблемные области в работе, зафиксировать удачные методы и приемы проанализировать, какое содержание обучения целесообразно расширить, а какое исключить из учебной программы.

Со стороны ученика устанавливается, каковы конкретные результаты его учебной деятельности; что усвоено прочно, осознанно, а что нуждается в повторении, углублении, какие стороны учебной деятельности сформированы, а какие необходимо сформировать.

12) Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки (включая и отметки) создает определенный эмоциональную реакцию ученика. Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, записать в разряд «отстающих», усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками. [38, с.100-102]

Реализация этой важнейшей функции при проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоциональной реакции школьника (радовать вместе с ним, огорчаться вместе с ним) и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные результаты могут быть изменены к лучшему. Это положение соотносится с одним из главных законов педагогики: школьник должен учиться на успехе. Ситуация успеха и эмоционального благополучия - предпосылки того, что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения.

Правильно организованный контроль и оценка снимают у школьников страх перед контрольными работами, снижают уровень тревожности, формируют правильные целевые установки, ориентируют на самостоятельность и самоконтроль.

13) Информационная функция является основой диагноза планирования и прогнозирования. Главная ее особенность - возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса как со стороны ведущего этот процесс, так и со стороны ведомого.

14) Функция управления очень важна для самоконтроля учащегося, его умения анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога. Учителю функция управления помогает выявить пробелы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности («что я делаю не так…», «что нужно сделать чтобы…») и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса.

В учебно-воспитательном процессе все функции, как правило, тесно взаимосвязаны. Например, семинары выполняют диагностическую, обучающую и воспитывающую функции, метод программированного обучения - обучающую, организующую и диагностическую; вместе с тем, имеются формы контроля, в которых явно проявляется та или иная ведущая функция. Так, зачеты, экзамены, коллоквиумы и тестовые проверки выполняют преимущественно диагностическую функцию. Это нередко расценивалось как недостаток. На самом деле монофункциональность метода часто оборачивается преимуществами в достижении качества контроля, быстроты, экономичности, более эффективного выполнения той функции, для которой тот или иной метод специально разрабатывался.

**1.3 Виды и формы контроля**

Под педагогическим контролем понимается система научно-обоснованной проверки результатов образования, обучения и воспитания учащихся. Контроль означает выявление, измерение, оценку знаний, умений и навыков учащихся. В исследованиях В.С. Аванесова, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, Т.А. Ильиной, З.Д.Жуковской, В.И.Михеева, В.И.Огорелкова, Н.Ф.Талызиной, Н.М.Розен-берга, сформулированы четкие требования к качеству знаний учащихся, критериям и нормам оценок, выявлены преимущества и недостатки различных видов опросов, разработаны эффективные методики контроля знаний. [29, с.34-38]

Анализ исследовательских работ В.С.Аванесова, В.П.Беспалько, В.М.Соко-лова, Б.У.Родионова, А.О.Татура и др. показывает, что традиционные формы контроля обученности не всегда бывают объективными, валидными и надежными методами контроля. Субъективность оценок, невоспроизводимость результатов проверок приводит к невозможности принятия реалистичных и действенных решений в дидактическом процессе и путях их совершенствования - главное, что определяет несовершенство педагогического контроля традиционными методами. [2, с.17-18]

Процесс контроля – это одна из наиболее трудоёмких и ответственных операций в обучении, связанная с острыми психологическими ситуациями как для учащихся, так и для учителя.

В практике педагогического контроля выделены следующие виды контроля: предварительный, текущий, тематический, рубежный, итоговый и заключительный.

Систему контроля образуют экзамены и зачёты, устный опрос, контрольные работы, рефераты, семинары, лабораторные работы, отчёты по заданиям.

К формам контроля относятся устный, письменный, программированный и др. Выбор формы контроля зависит от цели, содержания, методов, времени и места. [10, с.30]

Предварительный контроль - позволяет определить наличный (исходный) уровень знаний и умений учащихся, чтобы использовать его как фундамент, ориентироваться на допустимую сложность учебного материала, дает возможность учителю внести коррективы в календарно-тематический план, определить, каким разделам учебной программы следует уделить больше внимания на занятиях с конкретной подгруппой, наметить пути устранения выявленных пробелов в знаниях учащихся. (см. Приложение № 1)

Текущий контроль необходим для диагностирования хода дидактического процесса, выявления его динамики, сопоставления на отдельных этапах результатов обучения с запроектированным. Текущий контроль осуществляется в процессе изучения каждой темы, из урока в урок, и обеспечивает возможность диагностирования усвоения учащимися лишь отдельных элементов учебной программы. Основными задачами текущего контроля являются следующие:

1) регулярное управление учебной деятельностью учащихся, ее корректировка, для получения непрерывной информации о ходе и качестве усвоения учебного материала и на основе этого оперативно вносить изменения в учебный процесс.

2) стимуляция регулярной, напряженной и целенаправленной работы учащихся, активизация их познавательной деятельности;

3) определение уровня овладения учащихся умениями самостоятельной работы, создание условий для их формирования.

Текущий контроль оперативен, гибок, разнообразен по формам и методам; мотивирует обучение в результате осуществления дифференциального подхода к учащимся, выявляет степень усвоения учебного материала, умения применять знания при решении различного рода задач.

Периодический (рубежный) контроль позволяет определить качество изучения учащихся учебного материала по разделам, темам предмета, проверить прочность усвоения полученных знаний и приобретенных умений, так как он проводится через продолжительный период времени и не по отдельным темам учебного материала.

Наиболее используемыми формами рубежного контроля являются: контрольные работы, контрольно-учетные и учетно-обобщающие уроки, зачеты по лабораторным работам.

Итоговый контроль направлен на проверку конечных результатов обучения, выявление степени овладения учащимися системой знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения отдельного предмета или ряда дисциплин. Данные итогового контроля позволяют оценить работу педагогов и учащихся. Его задача зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение. Результаты заключительного контроля должны соответствовать уровню национального стандарта образования.

Формами итогового контроля являются экзамены, защита экзаменационных проектов, исследовательских работ, испытаний ЕГЭ.

Методы контроля - это способы деятельности учителя и учащихся, в ходе которых выявляются усвоение учебного материала и овладение учащихся требуемыми знаниями, умениями, навыками. Основными методами контроля являются: устный опрос, письменная и практическая проверки, программированный контроль и др.

Устный опрос - наиболее распространенный, позволяет установить непосредственный контакт между учителем и учащимися, изучить индивидуальные особенности усвоения учащихся учебного материала.

К устным формам контроля относятся: опрос у доски, фронтальный опрос, визуальный контроль (замечания, обсуждения), доклады, взаимный контроль учащихся, зачеты, экзамены.

Устная форма проверки знаний в нынешней системе образования является наиболее распространенной формой контроля за успеваемостью. Она проводится почти на каждом уроке в виде краткой проверки усвоения темы предшествующего урока. С помощью фронтального опроса учитель имеет возможность проверить выполнение учащимися домашнего задания, выяснить готовность класса к изучению нового материала, определить сформированность основных понятий, усвоение нового учебного материала. Тем не менее, устная форма контроля является наименее изученной формой контроля, так как до недавнего времени устный ответ не мог быть корректно зафиксирован для его повторного анализа. Уже первые исследования показали, что устная форма проверки знаний не является ни объективной, ни надежной, ни валидной.

Так называемый «эффект контраста», когда сильный учащийся отвечает после слабого или наоборот, дает разброс баллов от 2,95 до 3,84 (в 5-бальной шкале).

«Эффект темпа речи» - быстрый, медленный - от 2,51 до 3,38. Более высокий темп речи ассоциируется для учителя с более глубокими знаниями и большими способностями. Учитель должен отдавать себе отчет в том, что во время устных опросов с целью повторения материала отдельным ученикам даются вопросы разной степени трудности и, как доказано, эти различия в сложности вопросов неверно воспринимаются учителями.

Таким образом, устная форма проверки знаний является малопригодным инструментом контроля за успеваемостью. Без интенсивной подготовки и обучения преподавателей устный опрос становится слишком необъективной, ненадежной и невалидной формой проверки.

Однако надо отметить, что устный опрос играет большую роль в обучении учащихся, позволяет педагогу учить детей высказывать свою мысль. Учась грамотно оформлять свою мысль, ученик неизбежно учится мыслить. В связи с этим в постановке вопросов устного контроля необходимо отмечать: 1) все ли существенное отражено в рассказе, ответе; 2) что добавлено к учебнику; 3) последовательность изложения; 4) аргументированность умозаключений; 5) правильность вывода; 6) речь учащегося.

Письменная проверка используется во всех видах контроля и осуществляется как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе (выполнение домашних и индивидуальных заданий, исследовательских и творческих работ и т.д.). Однородность работ, выполняемых учащимися, позволяет предъявлять ко всем одинаковые требования, что повышает объективность оценки результатов обучения. Применение этого метода дает возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми учащимися группы, определить направления для индивидуальной работы с каждым.

К письменным формам контроля относятся самостоятельные и контрольные работы, диктанты, сочинения, ответы по карточкам, лабораторные работы, рефераты, зачеты, экзамены. (см. Приложение № 2, 4, 13)

Анализ письменных работ позволяет выявить типичные ошибки и причины, вызвавшие неудовлетворительные оценки, как свидетельство о недостаточном усвоении многими учащимися того или иного раздела (темы), запланировать дополнительный разбор плохо усвоенного материала, разработать методические указания для самостоятельного изучения дополнительных вопросов, - проанализировать контрольные работы, выполненных на «4» и «5» с точки зрения полноты и оригинальности предложенного решения или ответа

Существующие исследования единодушно подтверждают, что традиционные письменные проверки знаний недостаточно объективны, надежны и валидны, и что от класса к классу и от предмета к предмету появляются значительные расхождения в масштабе оценки. Обобщение результатов исследований, доказывающих недостаточную объективность письменных работ показывает, что на оценку содержания письменных работ по всем предметам влияют: 1) внешнее оформление письменной работы, 2) последовательность оценивания, 3) характер предварительной информации об испытуемом, 4) грамматические ошибки, 5) почерк, 6) расположенность к ученику, 7) соотносительная система оценок в зависимости от уровня успеваемости класса. Исследования надежности и валидности письменных работ также дали отрицательные результаты. Выставляя оценки, преподаватель пользуется не абсолютным масштабом, а своим личным масштабом качества, ориентируясь при этом на уровень успеваемости класса. Оценка, полученная учащимся за знания, менее всего зависит от качества его знаний и более всего от класса, в рамках которого производится оценивание, и от преподавателя, оценивающего ученика. В монографии К. Ингенкампа доказано, что один и тот же предмет оценивается иначе, если он не является основным в школе, т.е. «трудность» предмета не зависит от его содержания. Обобщив эти результаты, можно констатировать, что традиционные письменные работы серьезно страдают отсутствием объективности.

Перспективным направлением информатизации и компьютеризации учебного процесса в школе является внедрение информационных технологий, для которых компьютер выступает как средство обучения и решения учебных задач, способное повысить эффективность обучения. Внедрение персонального компьютера в учебный процесс и использование информационно-компьютерных технологий развивают идеи программированного обучения, которое расширяет возможности традиционного обучения. Для более эффективного усвоения учебного материала в учебном процессе на различных организационных формах урока могут быть использованы различные программные компьютерные средства: обучающие программы и тренажеры, презентации, электронные энциклопедии, словари, справочники, дидактические материалы (сборники задач, диктантов, упражнений, примеры рефератов и сочинений, представленные в электронном виде), системы виртуального эксперимента, лабораторные практикумы, электронные учебники и электронные учебные курсы. [20, с.14-16]

Программированный контроль стал органической частью учебного процесса; обеспечивает обратную связь от учащегося к учителю, индивидуализирует учебный процесс, повышает наглядность учебного процесса. Программные системы контроля знаний учащихся, такие как опросники и тесты, электронные практикумы, позволяют оперативно и объективно автоматизировано обработать полученные результаты.

С внедрением в педагогический процесс компьютеров, программированный контроль получил новый, мощный импульс, однако ввиду отсутствия материально-технической базы во многих школах он еще не получил всеобщего распространения.

Таким образом, основываясь на главных целевых ориентирах образовательного стандарта, необходимо перестроить процесс обучения таким образом, чтобы на занятиях было обеспечено главенство мышления учащихся над памятью, самостоятельной деятельности под руководством учителя над монологическим способом информирования школьников педагогом, т.е. требуется изменить характер преподавания истории и осуществить переход к проблемно-тематическому способу изучения предмета, к расширению практики решения познавательных задач.

Традиционная форма преподавания предмета истории в общеобразовательной школе обеспечивает достаточно хорошие знания учащихся дат, фактов, понятий, при этом выполнение заданий, выявляющих умения систематизировать, классифицировать исторические материалы, определять и сравнивать существенные черты отдельных исторических периодов, подтверждать обобщенные суждения, выводы конкретными примерами, соотносить ряды представленной информации между собой, вызывают большие трудности.

Основа подобных подходов закладывается уже на уровне блочно-тематического планирования, при котором на первом этапе предусматривается преподнесение материалов какой-либо темы лекционным методом с постановкой задач и определением актуальности ее изучения, выделением основных проблем темы. Затем организуется система семинарских, практических, лабораторных занятий, на которых учащиеся самостоятельно прорабатывают выделенные вопросы, решают поставленные проблемы. На заключительном этапе происходит обобщение результатов работы, проверка освоения знаний и умений в форме зачетов. Материал изучается крупными блоками, что позволяет сопоставлять особенности, характерные черты каждого этапа исторического развития, прослеживать изменения, происходящие в различных сферах жизни общества.

Большое значение для более эффективного выполнения требований стандартов, а следовательно, и создания условий для успешной сдачи экзамена имеет использование многообразных форм организации учебной деятельности учащихся, особенно таких, которые способствуют созданию атмосферы обсуждения дискуссионных вопросов истории, выявлению собственных мнений, применению умений рассматривать альтернативы исторического развития, аргументировать свои суждения.

Наряду с традиционными уроками необходимо использовать уроки-практикумы с проведением анализа исторических источников, обучением приемам анализа; уроки, основанные на имитации общепринятых форм общения - пресс-конференции, «круглого стола», интервью, международной панорамы, устного журнала и др.; уроки в форме соревнования: защита самостоятельно подготовленных рефератов, ролевая или деловая игра, игра «Что? Где? Когда?» и др.; интегрированные уроки, основанные на использовании межпредметных связей (совместное изучение или зачет по от дельным темам истории и обществознания, истории и литературы, истории и мировой художественной культуры, истории и ряда предметов естественнонаучного цикла, когда речь идет об истории развития науки, выдающихся деятелях науки, глобальных проблемах современности). На такой основе наиболее эффективно осуществляется формирование не только предметных умений и навыков учащихся, но и развитие общеучебных умений, реализация компетентностного подхода в обучении истории. (см. Приложение № 5)

Подобного рода организация деятельности на уроках истории обеспечивает реализацию требований стандарта к развитию способностей учащихся понимать «особенности исторического, историко-социологического, историко-политического, историко-культурологического» анализа, уметь «использовать принципы причинно-следственного, временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений».

В условиях значительного изменения программ изучения отдельных предметов, разделов и тем, существенной методической проблемой становится актуализация знаний, полученных в основной школе. Распространенная форма изучения истории – изложение конкретно-исторических материалов, что ведет к нарастанию дефицита учебного времени, столь нужного для более глубокого изучения проблем истории и активного развития умений учащихся. Целесообразно организовывать самостоятельное, в том числе домашнее, повторение изученных ранее событий по какой-либо теме в разной форме - в виде составления хроник событий, таблиц, отражающих этапы тех или иных процессов: подготовки кратких сообщений о наиболее значительных событиях, деятельности школьников не на воспроизводящем, а на преобразующем, творческо-поисковом уровне в рамках семинаров и практикумов, проведения эвристических бесед в ходе лекции учителя и т.п. (см. Приложение № 1)

**2. Методология и технология построения тестовой системы контроля**

**2.1 Понятие и методика тестового контроля**

Метод тестирования имеет многолетние корни. В современном образовании он является одним из самых эффективных методов измерения учебных достижений учащихся. Ему посвящены многие работы исследователей. Данный метод активно используется и в практике педагогов, руководителей образовательных учреждений и системы образования. Однако его применение возможно лишь при условии освоения основных подходов к созданию измерительных материалов, их особенностей.

Проблемно-хронологический анализ становления тестовой технологии и исследования современных тестологов позволяют увидеть пути решения проблемы создания инструментария, способного точно и объективно оценить качество подготовки учащихся образовательных учреждений при массовых измерениях, например, в ходе аттестации образовательных учреждений, когда целесообразно использовать в качестве измерительного инструмента именно тесты.

Диапазон подходов к определению педагогических тестов широк как в научной, так и в методической литературе. Сложность рассмотрения понятия «тест» усугубляется неоднозначностью подходов в теории и практике. В современной педагогике наметилось два широких подхода к его определению. Под тестом понимается либо весь метод исследования целиком, включая процедуру проверки, либо только средство измерения.

Часть авторов уже названием тестов определяет цель тестирования:

- тест обученности – это совокупность заданий, сориентированных на определение (измерение) уровня (степени) усвоения определенных аспектов (частей) содержания обучения (В.П. Симонов) [53, с.70];

- тест достижений – набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися (А.Н. Майоров) [38, с.81];

- тест успеваемости – это совокупность заданий, ориентированных на измерение степени уровня определенных аспектов содержания образования (Н.М. Розенберг) [60, с.17].

Очевидно, что многообразие подходов к определению теста порождается многообразием существенных признаков педагогического теста, которые, прежде всего, зависят от цели создания теста и круга вопросов, решаемых с его помощью.

Сложность рассмотрения понятия «педагогический тест» также усугубляется неоднозначностью подходов теоретиков и практиков. Так, А.Н. Майоров рассматривает его как достаточно широкое понятие: «инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, измерение которых возможно в процессе систематического обучения» [38, с. 33].

В.С. Аванесов понятие «педагогический тест» сужает и трактует его в двух существенных смыслах: как метод педагогического измерения и как результат применения теста как метода измерения, состоящего из ограниченного множества заданий. При этом замечает, что в большинстве работ западных авторов, в отличие от отечественных, понятие «тест» чаще рассматривается во втором смысле. [2, с.12]

М.Б. Челышковой ближе толкование понятия «теста» как совокупности заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества подготовки обучаемого в заданной образовательной области. [75, с.25-26]

Процесс совершенствования понятийного аппарата идет по пути «систематизации множества определений и приведения их в соответствие с решением вопроса классификации педагогических тестов» [7, с. 39].

Разработчики тестов опираются на два подхода, которые уже сложились в тестировании: тесты, ориентированные на критерий (критериально-ориентированные), и тесты, ориентированные на норму (нормативно-ориентированные).

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

При критериально-ориентированном подходе создаются тесты для сопоставления учебных достижений каждого ученика с планируемым к усвоению объемом знаний, умений или навыков, а в качестве интерпретационной системы отсчета используется конкретная область содержания (например, содержание за год обучения или за ступень обучения). Трудность заключается в том, что в тесте стараются отразить больший объем содержания контролируемого курса. Но так как проверить все просто невозможно, необходимо ранжировать содержание и требования по степени важности. Тест включает все то, что можно условно принять за 100%.

Преимущество критериально-ориентированных тестов в том, что они помогают собрать полную и объективную информацию о достижениях каждого учащегося; сравнить обученность ученика с требованиями, заложенными в государственных образовательных стандартах. В результате критериально-ориентированного тестирования ученик получает информацию о том, что он знает по сравнению с требованиями к уровню подготовки по предмету.

В рамках нормативно-ориентированного подхода тесты разрабатываются для сравнения учеников по уровню учебных достижений. Это достигается путем сопоставления результата каждого учащегося с результатами других учеников, которые выполняли тот же тест. Для нормативно-ориентированной интерпретации вывод выстраивается вдоль цепочки: задания → ответы → выводы о знаниях испытуемого → рейтинг, понимаемый как вывод о месте или ранге испытуемого.

При нормативно-ориентированном подходе возникает вопрос об истинной оценке результата каждого ученика, поэтому эмпирически устанавливаются нормы (система показателей, отражающих результаты выполнения теста большой группой испытуемых).

Нормативно- и критериально-ориентированные тесты отличаются по целям создания, методике отбора содержания, характеру распределения эмпирических результатов тестирования и методам их обработки, критериям качества тестов и тестовых заданий, а, главное, по интерпретации результатов испытуемых.

Критериально-ориентированные тесты необходимы, прежде всего, для определения учебных достижений при сравнении с требованиями, которые заложены в стандартах по различным предметам.

Требования к тестам как измерительному инструменту содержат требования к расчету показателей качества тестов и требования к их оснащению. Такими показателями качества являются надежность и валидность тестового инструментария.

А.А. Анастази определяет надежность теста как «согласованность показателей, полученных у тех же самых испытуемых при повторном тестировании, тем самым тестом, или эквивалентной ее формой» [2, с. 35].

Надежность теста является одним из критериев качества теста и показывает, насколько точно измеряет данный тест изучаемое явление. Следовательно, термин «надежность» имеет два значения: во-первых, если тест надежный, он при повторном выполнении дает близкие результаты; во-вторых, он обеспечивает высокую точность измерений.

Стандартный набор данных о тесте, предназначенных для широкого употребления, обязательно должен включать сведения о мере ее надежности.

Исследования В.С. Аванесова, Дж. Гласcа, А.Н. Майорова, Е.А. Михайлычева, М.Б. Челышковой, Н.М. Розенберга и ряда других авторов приводят к выводу о том, что надежность теста является характеристикой того, в какой степени полученные в результате тестирования различия между испытуемыми является отражением различий в свойствах испытуемых и в какой мере являются отображением случайных ошибок. Н. Гронлуд отмечает: «Если балл, полученный учеником в результате теста по оценке результатов, будет соответствовать той оценке, которую они получили бы при повторном прохождении того же теста или идентичного с ним по форме, то данная оценка считается высоко надежной… Чем длиннее тест, тем более надежными и адекватными будут результаты» [3, с. 205].

Вторым важным показателем качества теста является валидность (от англ. valid – пригодный). «Проблема валидности возникает в процессе разработок и практического применения теста, когда ставится задача установить соответствие между степенью выраженности интересующего свойства личности и методам его измерения. Чем валиднее тест, тем лучше отображается в нем то качество (свойство), ради измерения которого он создавался» [2, с. 47].

Для определения подходов к процессу валидизации теста и валидности в трудах ученых используется большое количество терминов. Одним из наиболее распространенных терминов является «содержательная валидность», необходимость которой не отрицают вышеназванные тестологи и определяют ее как характеристику репрезентативного содержания теста по отношению к запланированным для проверки знаний и умений. По мнению И.А. Анастази, сфера распространения валидности по содержанию – это тесты учебных достижений, особенно критериально-ориентированные тесты по усвоению материала и навыков. Если тест позволяет проверить все то, что авторами было задумано в спецификации, он считается валидным относительно контролируемого содержания курса. Полнота выходит на первый план именно при создании критериально-ориентированных тестов. Помимо этого, повышению содержательной валидности способствует независимая экспертиза.

Анализ трудов теоретиков-тестологов позволяет сделать следующие выводы:

- тесты отличаются от других средств контроля (контрольных работ, диктантов и др.) тем, что проходят процесс научного обоснования качества, который предполагает оценку соответствия характеристик тестов двум важнейшим критериям: надежности и валидности;

- при оценке надежности и валидности не следует полагаться на единственную формулу, а надо пользоваться совокупностью методов, ориентированных на особенности разрабатываемого теста;

- любые оценки надежности и валидности выступают не как истина в последней инстанции, а лишь как правдоподобные утверждения, имеющие ту или иную степень достоверности;

- повышению точности и созданию качественных тестов способствует стандартизация процедуры предъявления теста;

- современная теория тестов позволяет повысить точность измерений и качество педагогических тестов.

При создании тестов важен выбор модели педагогического тестирования – схемы предъявления тестовых заданий и оценивания результатов тестирования.

**2.2 Технология разработки тестовых заданий**

Педагогический тест (тест успеваемости) - система заданий специфической формы, которая позволяет качественно оценить структуру и измерить уровень знаний, умений и навыков.

Интерес к тестированию – как методу педагогического контроля в последнее время заметно вырос. Но составление тестов, их применение должно происходить на основе модернизации учебного процесса. Одной из эффективных форм такой модернизации может стать внедрение тестовой системы контроля качества подготовки учащихся.

Вопрос использования тестов как средства педагогического контроля, разработан достаточно хорошо. В.С.Аванесов, Л.В. Апатова, Ю.А. Белый, В.П. Беспалько, В.А. Горбанев, В.Г. Глушков, В.В. Зиновьев, И.В. Колесник, Е.А. Криксунов, Г.И. Лернер, В.П. Левин, А.Н. Майоров, Н.Н. Петрова, В.Б. Пятунин, И.А. Раппопорт, С.Р. Сакаева, В.И. Сиротин, Ю.А. Симагин, В.А. Станкевич, Н.В.Тельтевская и многие другие посвятили данной проблеме свои работы.

Тем не менее, вопрос о функциях, методике разработки тестовых заданий и шкалы оценивания освещены фрагментарно.

Государственный стандарт общего среднего образования в скором будущем предполагает сопровождение учебной программы заданиями в тестовой форме для диагностики качества результатов обучения. Образовательные стандарты и способы оценки их достижения являются ключевыми моментами, определяющими качество образования и процедуры его оценки и диагностики. Тестирование стало широко применяться как средство оценки знаний при итоговой аттестации выпускников и при вступительных экзаменах в высшие учебные заведения.

Можно выделить следующие достоинства тестирования знаний учащихся:

- объективность и воспроизводимость оценки, за счет разработанного эталона - образца правильно и последовательно выполненных действий обучаемого;

- оперативное получение результатов проверки;

- эффективное использование учебного времени (проверка знаний всей группы учащихся занимает 15-20 минут);

- полный охват всей группы обучаемых, что способствует более высокой накопляемости оценок;

- оперативное выявление упущений в работе каждого учащихся, группы в целом и самого учителя;

- возможность автоматизировать процесс контроля;

- возможность проведения контроля и проверки его результатов другим лицом (учителем, не ведущим занятия в группе);

- удобное использование для самопроверки учащихся.

Изучение различных тестов позволяет выявить в них ряд содержательных и структурных недостатков:

- меньше проявляются обучающие функции контроля: закрепление (повторение) информации, развитие речи;

- возможность угадывания ответов при контроле с помощью выборочных тестов;

- некоторые учебные элементы предметов, отнесенных к гуманитарным, тестировать неудобно.

Поэтому тестовую форму контроля следует применять в сочетании с другими традиционными и нетрадиционными методами контроля.

Структурными компонентами педагогического теста являются: тестовое задание – задача в тестовой форме, предназначенная для выполнения, к которой помимо содержания предъявляются требования тестовой формы и эталон – образец полного и правильного выполнения действия, служащий для сравнения достигнутого уровня с планируемым.

В зависимости от того, какой признак положен в основу классификации теста, тестовые задания можно различать:

1. По целям: с элементами обучения и контролирующие.

2. По характеру требуемых действий: задания-воспроизведения знаний, анализа признаков понятий, выполнения определенных действий (вычисления, сопоставления, логического заключения и т.д.).

3. По характеру ответа: открытые или закрытые.

4. По месту, занимаемому в учебном процессе - исходного уровня подготовки, текущего контроля, рубежного или итогового контроля.

5. По уровню усвоения: тесты I-го уровня на опознание, узнавание и различение; тесты II-го уровня – воспроизведение информации об объекте по памяти; III-го уровня, требующие решать типовые задачи; IV-гo уровня - творческого применения полученных знаний.

6. По виду: словесные, числовые, знаковые, зрительно-пространственные (схемы, таблицы, графики, рисунки и др.).

7. По структуре ответа: с ответом «да»- «нет», на окончание мысли, с выбором верного ответа, на сравнение или сопоставление, на объяснение понятий, на количественное соотношение фактов и др.

8. По средствам: бланковые, предметные (конструктивные), с использованием технических средств, практические (в форме лабораторных работ).

9. По уровню стандартизации контроля: стандартизированные или нестандартизированные.

10. По принципу подбора содержания теста к конкретной группе обучаемых: адаптивные или неадаптивные.

11. По конструкции программы контроля: независимые друг от друга или «тесты-лестницы».

12. По характеру контроля: индивидуальные или массовые (фронтальные).

13. По функциям проверки: констатирующие, диагностирующие и прогностирующие.

Учитывая невозможность составления единой классификации (в литературе можно найти 84 вида тестовых заданий), необходимо коснуться одного важного момента в составлении тестов. Любой контроль, а тестовые задания являются его частным случаем, должен быть управляющим, обучающим и контролирующим. Один и тот же вопрос в зависимости от назначения теста может в равной степени отвечать всем этим требованиям, каждое из которых может быть усиленно самой конструкцией теста. [75, с. 112-114]

Умение составлять тестовые задания приходит с опытом и является своего рода искусством. При составлении заданий необходимо придерживаться следующих правил:

- одинаковость инструкции по выполнению задания всех испытуемых;

- правильность расположения элементов задания, что позволяет испытуемым быстрее зафиксировать свое решение и не тратить время на определение места для ответов;

- адекватность инструкции форме и содержания задания;

- одинаковость правил оценки ответов учащихся в рамках принятой формы (все испытуемые отвечают на одни и те же задания, всем дается одинаковое время).

- однозначность задания (задания должны быть поняты всеми испытуемыми одинаково);

- краткость и точность задания, которая обеспечивается тщательным подбором слов, символов, графики, позволяющих добиваться максимума ясности задания и минимум средств;

- грамматическое соответствие ответов заданию;

- тест должен включать большое количество вопросов, чтобы достаточно полно охватывать материал проверяемой темы (раздела);

- соответствие тестов (формулировок, буквенных обозначений и т.п.) источникам информации, используемым в обучении;

- педагогическая корректность тестовых заданий (задания должны соответствовать требованиям учебной программы (образовательного стандарта), быть рассчитаны на определенный уровень знаний обучаемых, вариативны и оптимальны по трудности).

Форма тестовых заданий зависит от их содержания и цели тестирования, придает заданиям структурную целостность и определенность, внешнюю организованность. В настоящее время в педагогике выработано четыре основных формы тестовых заданий, которые являются основой для составления тестов по любым учебным предметам.

1. Закрытая форма заданий с выбором правильного ответа (ответов).

2. Задание на установление правильного соответствия. Элементам одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества.

3. Задания открытой формы (задания с дополнением) - ответ вписывает сам учащийся в определенном для этого месте. После дополнения учащийся получает ответ в форме истинного или ложного высказывания.

4. Задания на установление правильной последовательности: действий, операций, вычислений и т.п.

Овладение формой является необходимым, но недостаточным условием создания полноценных тестов.

В содержание одного блока тестов (применяемого, например, для проверки знаний на одном уроке) можно включать как задания одной формы (моноформные задания), так и задания, включающие тесты различных форм (полиформные).

Достоинство моноформных тестов состоит в том, что для их выполнения достаточно инструкции одного типа. Это делает задание более понятным учащимся, способствуя сокращению времени на его выполнение. Вместе с тем, такой тип заданий достаточно однообразен и применять его часто в таком виде не рекомендуется. Тесты данного типа целесообразно использовать для закрепления знаний, а также для проверки качества усвоения вновь излагаемого материала - в конце урока или какого-либо небольшого блока информации.

Опыт многих учителей, применяющих тестовый контроль, показывает, что применение полиформных тестов значительно повышает их разнообразие и позволяет провести более объективную оценку знаний. Задания данного типа позволяют применять их для проверки качества усвоения материала более крупных разделов, тем, блоков, имеющих большую важность для приобретения устойчивых знаний.

Составляя полиформные тестовые задания, рекомендуется начинать с наиболее простых форм, содержащих наименьшее число существенных операций, таких как тестовое задание на опознание, а наиболее сложные задания включать в середину или конец теста. К каждому виду такого теста необходимо приложить соответствующую инструкцию на его выполнение.

1. Закрытая форма тестовых заданий с выбором одного или нескольких правильных ответов

Закрытые - задания, имеющие конечное множество вариантов ответа, из которых необходимо выбрать верный. Для заданий закрытого типа необходимо разработать несколько вариантов ответов, причем все они должны быть правдоподобны. Тестовые задания закрытой формы (выборочные тесты) обычно используются для проверки знаний на I уровне.

Закрытые задания разделяются на следующие виды: задания с двумя, тремя, четырьмя и большим числом ответов.

По форме ответов задания закрытого типа, в свою очередь, делятся на несколько видов: множественный выбор, альтернативный, исключение лишнего.

Вариативность тестовых заданий закрытой формы достигается за счет различных принципов их составления:

а) принцип альтернативности (вправо-влево, открыты-закрыты, имеет-не имеет, сходится-расходится, увеличивается - уменьшается и т. п.);

Пример: Итоги восстания декабристов:

1. победа восставших;

2. поражение восставших.

б) принцип классификации (ответы даны по одному признаку, основанию);

Пример: Изменение в положении крестьян по реформе 1861 г.:

1. полное уравнивание крестьян в правах с другими сословиями;

2. получение личной свободы;

3. временнообязанное состояние до заключения выкупной сделки;

4. предоставление права частной собственности на полученную землю.

в) принцип дополнения (задание сформулировано так, что второй ответ дополняет первый, третий - первый и второй и т. д);

Пример: Страны –участницы Крымской войны:

1. Россия;

2. Россия, Турция;

3. Россия, Турция, Англия;

4. Россия, Турция, Англия, Франция;

5. Россия, Турция, Англия, Франция, Сардинское Королевство;

6. Россия, Турция, Англия, Франция, Сардинское Королевство, Испания.

г) принцип «цепочки» (второе слово первого ответа становится первым словом второго ответа, второе слово второго ответа - первым словом третьего ответа и т. д.);

Пример: Члены Северного общества:

1. А. Бестужев и К. Рылеев;

2. К. Рылеев и П. Пестель;

3. П. Пестель и Н. Муравьев;

4. Н. Муравьев и А Бестужев.

д) принцип построения задания (предлагается ядро – правильный ответ – и возможные варианты);

Пример: Крепостной строй - общественный строй, при котором:

1. помещик имел право на определенное количество крепостных крестьян;

2.существуют законы в защиту крепостников;

3. помещик имел право на принудительный труд, имущество и личность прикрепленных к земле и принадлежащих ему крестьян;

4. часть жителей страны находятся в крепостной зависимости.

е) принцип сочетания (для выбора предлагаются три ответа, причем третий ответ объединяет первый и второй);

Пример: Театры военных действий русско-турецкой войны 1877-1878 гг.:

1. Балканы;

2. Закавказье;

3. Балканы и Закавказье.

ж) принцип двойной альтернативы (сравниваются два признака и даются все варианты их сочетания).

Пример: Государственные крестьяне - в отличие от помещичьих:

1. обладали личной свободой и наделами на казенной земле;

2. обладали свободой без наделов на казенной земле;

3. обладали наделами на казенной земле при отсутствии личной свободы;

4. не обладали ни личной свободой, ни наделами на казенной земле.

Множественный выбор (меню), предлагается конечное множество ответов, из которого нужно выбрать один или несколько правильных. Задания с множественным выбором предполагает наличие вариативности в выборе ответа.

Преимуществами заданий такого типа являются: задания достаточно легко обрабатываются, просто заносятся в персональный компьютер для получения статистических данных; проверка заданий носит объективный характер, поэтому повышается надежность теста; достаточно низка вероятность угадывания правильного ответа.

Основными элементами композиции выборочных тестов являются:

- инструкция для испытуемых;

- тестовые задания,

- ответы;

- оценка результатов тестирования.

Тестирование должно начинаться с коротких инструкций. Например, для выборочных тестов с одним правильным ответом рекомендуются такие варианты инструкции:

а) «обведите кружком номер правильного ответа»,

б) «выпишите номер правильного ответа на бланк-ответов»,

в) «отвечая на задания теста, нажмите на клавишу с номером правильного ответа».

Для удобства восприятия задание внешне должно четко отличаться от ответов. Например, задание пишется прописными буквами, а ответы строчными. В условиях дефицита времени учащимися с первого взгляда видят, где задания, а где ответы. Можно тестовое задание оформить в виде таблицы - в ее левой колонке расположить вопросы, а в правой - ответы.

Ответы на тестовые задания должны быть лаконичными и содержательными. С увеличением числа ответов вероятность угадывания правильного ответа снижается, но вместе с тем растет громоздкость всего текста и резко увеличивается время на подбор правдоподобных ответов. Поэтому при разработке тестов необходимо стремиться к улучшению качества ответов и оптимизации их количества.

Альтернативный тип заданий предполагает только два варианта ответа (да - нет, верно - неверно и т.п,). Испытуемый должен выбрать один из них.

В этом случае инструкции могут быть такими: «в бланке ответов запишите в соответствующей графе «да», если вы согласны с утверждением и «нет» в противном случае»; «являются ли следующие утверждения истинными или ложными»; «подчеркните номера тех вариантов, на которые вы даете утвердительный ответ»; «обведите вариант ответа «да» или «нет», который вы считаете верным».

Альтернативный тип заданий самый простой, но не самый распространенный. Это связано со специфичностью материала, которому соответствует эта форма задания. Если использовать этот тип в форме одиночных вопросов на проверку элемента знания, то вопросы чаще всего получаются тривиальными, причем весьма высока вероятность угадывания верного ответа. Высокий эффект может быть достигнут при использовании заданий этого типа в серии, т.е. для выявления уровня овладения сложными графическими элементами: графиками, диаграммами, таблицами, схемами, картами.

Для получения достаточно объективных результатов необходимо соблюдать ряд правил:

- вопрос должен быть четко сформулирован и содержать одну законченную мысль;

- число ответов «да» и «нет» должно быть приблизительно равно, чтобы исключить тенденцию отвечать одинаково;

- в вопросе необходимо избегать использование слов, дающих возможность догадаться о правильном ответе («иногда», «обычно») и сочетаний «не считаете ли вы..». Не нужно использовать слова «немного», «меньше», «больше», и т.п.;

- чаще использовать количественные термины.

В заданиях на исключение лишнего предъявляется список объектов (слов, понятий, фигур, чисел и т.д.), из которого, найдя закономерность отношений и связи, необходимо исключить один.

Для оценки результатов тестирования используется номинальная шкала: за правильный ответ в каждом задании принято давать один балл, за неправильный - ноль. Суммирование всех баллов, полученных учащимся, ассоциируется с тестовым баллом и уровнем знания.

При разработке выборочных тестов следует соблюдать ряд требований:

1) Возможность угадывания правильных ответов должна быть минимальной. Все правильные ответы должны формулироваться с максимально возможной мерой правдоподобия, правильные ответы среди них должны мало выделяться. Правдоподобие неправильных ответов - один из основных признаков квалифицированно составленных тестов. В число неправильных ответов в первую очередь надо включать такие, которые являются результатом типичных ошибок, допускаемых обучаемыми, такой подбор ответов облегчает анализ получаемых результатов.

Частый выбор учащихся каких-либо неправильных ответов учитель не должен оставлять без внимания, оценивая лишь результаты работы над тестами. Такие ошибочные ответы следует подробно разбирать на примерах и в случае необходимости вносить коррективы в обучение.

Подбор неправдоподобных или недостаточно правдоподобных ответов - относительно несложная задача. Неправдоподобные ответы учащихся достаточно легко отличают от правдоподобного ответа. Поэтому предлагать их бессмысленно и даже вредно.

2) Работа обучаемых над заданиями должна быть продолжением обучения, поэтому в тестах не должно быть ложной информации, бессмысленных ответов, ложных формул и формулировок. Их применение, создание ловушек следует расценивать, как грубое нарушение дидактики.

2. Задания на установление соответствия

В данном виде заданий необходимо установить правильное соответствие элементов одного множества элементам другого множества. Задания такой формы называют тестами соотнесения или тестами на классификацию.

Основные элементы композиции:

- инструкция для тестируемых,

- названия (заголовки) двух столбцов,

- элементы этих столбцов,

- строка ответов и оценка.

Существует достаточно много модификаций, от которых зависит вид инструкции. Наиболее часто используются инструкции вида: «соедините прямыми линиями соответствующие элементы правого и левого столбца»; «установите соответствие …», «запишите ответ в виде пар чисел».и далее текст задания: названия двух столбцов и составляющие их элементы.

Названия столбцов должны быть короткими и точными, понятными для всех испытуемых с первого чтения.

Элементы столбцов выражают содержание задания. Подбор этих элементов ограничен содержанием учебных программ. Важным требованием к этим заданиям является неодинаковое число элементов в левом и правом столбцах. Рекомендуется, чтобы в правом столбце было на несколько элементов больше, чем в левом. Это нужно для того, чтобы учащийся не смогли получить правильный ответ на последнюю, самую трудную для них пару ассоциируемых элементов автоматически.

Примеры:

Установите соответствие.

|  |  |
| --- | --- |
| СОБЫТИЯ ЦАРСТВОВАНИЯ  АЛЕКСАНДРА I | ГОДЫ |
| 1. Отечественная война. | А. 1810г. |
| 2. Указ о вольных хлебопашцах. | Б. 1820г. |
| 3. Создание Союза благоденствия. | В. 1803г. |
| 4. Учреждение Государственного совета. | Г. 1807г. |
| 5. Подписание договора о Священном союзе. | Д. 1815г. |
|  | Е. 1818г. |
|  | Ж. 1814г. |
|  | 3. 1801 г. |
|  | И. 1825г. |
|  | К. 1812г. |

Соотнесите имена людей и их характеристики

|  |  |
| --- | --- |
| ИМЕНА | ХАРАКТЕРИСТИКИ |
| а) Петр I  б) П.А.Румянцев  в) И.И.Ползунов  г) К.А.Булавин  д) Д.И.Фонвизин  е) В.И.Баженов | 1. писатель  2. полководец  3. казак, предводитель восстания  4. инженер-изобретатель  5. монарх  6. архитектор  7. политик  8. художник |

Оценка за выполнение заданий может варьировать: в одном варианте один балл за правильное выполнение всего задания, в другом - по одному баллу за каждое правильно выполненное соответствие.

Задания на установление соответствия используются для проверки ассоциативных знаний, которые существуют в каждом предмете. Это знания взаимосвязи определений и фактов, авторов и их произведений, формы и содержания, сущности и явлений, связей между различными предметами, свойствами, законами, явлениями, формулами, датами.

Основная сфера применения данных заданий - текущий контроль знаний, реже используется при входном и выходном контроле из-за громоздкости.

3. Задания открытой формы применяют там, где нужно полностью исключить вероятность получения правильного ответа путем угадывания и тем самым повысить качество педагогического измерения. Такие задания используют для проверки усвоения на II уровне. С этой целью применяются тесты воспроизведения информации, решения типовых задач, разработки типовых заданий.

Особенность этих тестов - готовых ответов нет. Выполняя тест по воспроизведению информации, обучаемый вспоминает необходимые для ответа сведения. Эталон представляет собой образец полного и последовательного выполнения ответа.

Тесты-воспроизведения подразделяются по внешнему оформлению на тесты-подстановки и конструктивные тесты. Тестирование должно начинаться с коротких инструкций: «заполнить пропуски», «дополнить». При автоматизированном контроле нужный ответ набирается на клавиатуре компьютера.

Тестовое задание на подстановку может содержать разнообразную информацию: словесный текст, формулу (уравнение), чертеж (схему) или график, в которых пропущены составляющие существенную часть проверяемой информации слова, буквы, условные обозначения, линии или изображения элементов схем, деталей.

Существует количественный элемент подсказки (четыре уровня усвоения), который помогает обучаемому воспроизвести необходимую информацию. Элементы подсказки:

а) формальные, когда число точек (вместо прочерка) соответствует числу букв в пропущенном слове,

б) предметные, помогающие обучаемому назвать объект контроля по содержащимся в тексте признакам,

в) контекстные - содержание пропуска может выявляться из сопутствующего текста.

Задания конструктивных тестов требуют от учащегося самостоятельного составления (конструирования) ответа, заполнив пропуски в заданном тексте вариантами из предложенного списка: воспроизведения формулировки, написания формулы (уравнения), анализа изученного явления, выполнения чертежа, схемы и пр.

Задания могут быть представлены в виде фразы, текста, рисунка, схемы, графика, символов, таблиц и пр.

Пример: Предложенные задания можно выразить простой формулой –

«дата + место + событие »...

Попробуйте заняться несложной исторической математикой. .

1. 1037 + Киев = ...

2. 1097 + Любеч = ...

3. 1113 + Киево-Печерский монастырь = ...

4. 1238 + река Сить = ...

5. 1326 + (из Владимира в Москву) = ...

6. 1687 + Москва - ... =

7. 12 января 1682 г. + Москва = ...

Конструктивный ответ представляет обучаемому большую свободу в составлении ответа. При разработке конструктивного теста гораздо труднее (по сравнению с тестом-подстановкой) заставить обучаемого давать ответ так, чтобы его форма, последовательность и содержание оказались бы наиболее близкими к эталону, что усложняет процедуру проверки результатов контроля.

4. Задания на установления правильной последовательности

Они позволяют установить правильную последовательность различных действий, операций, решения задач, расчетов, связанных с выполнением обязанностей, инструкций, правил техники безопасности, очередность исторических событий, а также быстрой и умелой сборки или разборки различных изделий, и много других видов деятельности, где можно установить или уже установлены эффективные алгоритмы.

Основные элементы композиции:

- инструкция.

1 вариант. «Установить правильную последовательность», сопровождается примером и пояснениями для обучаемых - как надо отвечать на задания этой формы. Если контроль ведется с помощью бланков, инструкцию можно не повторять перед каждым заданием. Тестируемый ставит цифры рангов в скобках, стоящих слева перед каждым элементом задания.

2 вариант: «Установить правильную последовательность. Проставьте в скобках цифры рангов, определяющие порядок действий (слов)».

- название задания - о чем спрашивают испытуемого и знание (умение) чего он должен продемонстрировать.

- содержание задания - ранжируемые элементы деятельности или определения. В задании элементы ставятся в случайном порядке, так, чтобы в их расположении не было никакого намека на правильный порядок. Для того, чтобы незнающие испытуемые не смогли по окончаниям слов угадать правильный ответ, окончание всех слов лучите писать в именительном падеже.

- место для ответов - прямоугольники или скобки слева от каждого ранжируемого элемента.

Сравнение рангов, проставленных обучаемым, с эталонной последовательностью позволит судить о знании алгоритма данного фрагмента учебной деятельности.

Примеры:

Действительно ли события, упомянутые ниже, перечислены в нужной последовательности? Речь идет о внешней политике России в эпоху Александра I. Расставьте их правильно:

[ ] Бородинская битва;

[ ] пожар в Москве;

[ ] поражение русской армии под Фридландом;

[ ] сражение у Аустерлица;

[ ] Венский конгресс;

[ ] Тильзитский мир;

[ ] свидание Наполеона и Александра в Эрфурте.

Последовательность событий Крымской войны, изложенная ниже, перепутана; восстановите ее:

[ ] осада Севастополя;

[ ] осада русскими войсками крепости Силистрии;

[ ] сражение при деле Инкермане;

[ ] высадка англо-франко-турецких сил в Крыму;

[ ] Синопское сражение.

Задания на установление правильной последовательности важны для проверки системы знаний там, где ведущим системообразующим признаком знаний является упорядоченность элементов; нацелены на контроль знаний (умений) по тем важным элементам, по которым уже есть объективно правильный порядок действий; вопрос сводится лишь к формированию индивидуальных знаний правильных алгоритмов действия.

Задания на установление правильной последовательности можно применять для формирования знаний, умений и навыков с применением метода, который В. С. Аванесов назвал «обучением на ошибках» с тщательным показом и разъяснением того, что неправильно, почему, что последует в результате неправильных действий. Применение этого метода позволяет точно отделить правильные действия от неправильных и подготовить учащихся к исправлению ошибки.

Не может быть тестов, содержание которых вбирало бы в себя все содержание учебного предмета. При создании тестов обычно ставится задача отобрать в нем то основное, что учащийся должны знать и уметь в результате учения. В условиях быстро изменяющегося и обновляющегося образования прочное знание всего материала учебного предмета становится малореальным и трудным делом.

Содержание тестов меняется в зависимости от объема изучаемого предмета, типа теста. В педагогической практике отбора содержания тестовых заданий следует соблюдать следующие принципы:

1. Значимость. Необходимо включать в тест не только те структурные элементы учебной информации, которые можно отнести к наиболее важным, ключевым, без которых знания становятся неполными, с многочисленными пробелами.

2. Научная достоверность. Спорные точки зрения, нормальные в науке, не рекомендуется включать в тестовое задание. Суть тестовых заданий - они требуют четкого, заранее известного учителю и учащимся ответа, признанного в науке объективно истинным.

3. Полнота отображения необходимой учебной информации.

4. Вариативность содержания. При отборе содержания тестов принимается во внимание уровень подготовленности контингента учащихся. Тесты должны быть разными по трудности. Для разных групп следует иметь вариантную и инвариантную части тестов. Если тестируется слабая по подготовленности группа учащихся, то может оказаться, что трудные задания теста просто не будут работать, ни один учащийся правильно ответить на них не смоет. В таких случаях эти задания из дальнейшей обработки изымаются.

5. Системность содержания. Тестовые задания должны подбираться так, чтобы они отвечали требованиям системности знаний.

6. Взаимосвязь содержания и формы. Не всякое содержание поддается представлению в форме тестовых заданий. Многие доказательства, обширные вычисления, многословные описание трудно выразить в тесте, а то и невозможно. Содержание контроля по каждому учебному предмету должно сопровождаться поиском наилучшей формы.

При правильном отборе конкретного материала содержание тестов может быть использовано и для обучения. Содержание тестов не может быть только легким, средним или трудным. Легкие задания создают только видимость наличия знаний. Ориентация на проверку минимального уровня знаний не дает представления о реальном уровне знаний. Искажает этот уровень и подбор заведомо трудных заданий, в результате чего у большинства учащихся могут оказаться заниженные баллы.

Составление заданий одной только средней трудности приводит к серьезной деформации текста: он теряет способность нормально отображать содержание изучаемого предмета, в которой есть разный материал. Поэтому в тесты должны включаться разные задания, которые независимо от содержания тем и разделов должны располагаться в порядке возрастающей трудности.

Тест считается удачно составленным в том случае, если он создается для достижения конкретной цели, пригодным (валиден) для измерения качества знаний по тому учебному предмету и тех испытуемых, для которых он создавался.

При создании тестов возникают определенные трудности в части формирования шкалы оценок правильности выполнения заданий учащимися.

Оценка знаний - один из существенных показателей, определяющих степень усвоения учащимися учебного материала, развития мышления, самостоятельности. Оценка должна побуждать учащихся к повышению качества учебной деятельности.

В существующих системах тестирования предлагается, что учитель заранее выбирает определенную шкалу оценок, т.е. устанавливает, например, что испытуемый набирает то 31 до 50 баллов, то он получает оценку «отлично», от 25 до 30 баллов - «хорошо», от 20 до 24 - «удовлетворительно», менее 20 - «неудовлетворительно».

Очевидно, что при формировании такой шкалы оценок велика доля субъективизма, поскольку здесь многое будет зависеть от опыта, интуиции, компетентности, профессионализма учителя. Кроме того, требования, предъявляемые разными учителями уровню знаний учащихся, колеблются в очень широких пределах.

На сегодня еще часто встречается метод «проб и ошибок» при формировании шкалы оценок. Поэтому реальные знания учащегося не получают объективного отражения.

Используя готовые тесты из методической литературы, или составляя собственные, учитель должен, прежде всего, сформировать оценочную шкалу. При этом важно учитывать сложность заданий, включенных в тест, их разнообразие. Очень часто в практике тестирования учитывается количество правильных ответов на вопросы, требующие механического запоминания (даты, названия событий, имена) и не учитывается развернутый ответ, данный учеником на какой-либо вопрос. В результате «5» получает ученик, выучивший фактический материал, но не умеющий логично дать оценку того или иного события, раскрыть причинно-следственные связи между событиями, а ведь именно к этому стремится каждый опытный учитель. При организации тестового контроля необходимо разграничивать тесты, требующие различной оценочной шкалы. Если же в тест включаются различные виды тестовых заданий, тогда ответы на простые вопросы должны быть оценены наименьшим количеством баллов, а развернутые, требующие логического мышления ответы оцениваются по максимуму. Такой подход к шкале оценивания тестов позволяет ученику самостоятельно выбрать те виды заданий, которые позволят ему набрать нужное количество баллов. (см. Приложение № 6\_1, 6\_2)

Оценочная шкала тестовых заданий должна быть хорошо известна ученикам, поэтому уже в 5 классе на уроках по различным учебным предметам целесообразно вводить различные виды тестовых заданий, причем оценочная шкала вывешивать на доске перед проведением теста, в тот момент, когда учитель комментирует задания. Учащиеся видят, сколько «стоит» тот или иной вопрос и по завершении работы могут самостоятельно оценить свои знания. [73, с. 217-218]

Изучив вопрос о формировании оценочной шкалы тестового контроля, можно сделать вывод о том, что в методической литературе он разработан пока недостаточно, поэтому учителю надо объективно оценивать различные по сложности задания, создавая для каждого конкретного теста оценочную шкалу.

**2.3 Программируемый контроль знаний учащихся и методика построения компьютерного теста**

Внедрение в учебный процесс новых педагогических технологий позволяют уделять большое внимание не только механизму передачи знаний и умений, но и методам контроля знаний.

На современном этапе развития образовательных технологий на смену традиционным формам контроля знаний приходят новые, выстроенные на применении компьютерных технологий: автоматизированные системы тестирования, интерактивные практические работы, доклады и рефераты, выполненные с использованием технологии презентаций и д.р.

Для всех видов контроля широко применяется компьютерное тестирование, которое как процедура контроля усвоения автоматизируется с применением компьютерных технологий в виде автоматизированных систем тестирования. Современные автоматизированные системы позволяют: наглядно представить процесс тестирования, оперативно получить результаты тестирования в текстовом виде, в виде графиков, диаграмм как по всей группе тестируемых, так и по отдельным учащимся. Преимущества использования автоматизированных систем тестирования заключаются в оперативности получения сведений о знаниях учащихся; объективности полученных результатов; возможности определения тем и вопросов, слабо освоенных обучаемыми.

Диагностика тестирования включает в себя проверку, оценивание, накопление статистических данных, выявление динамики с применением математических формул. Учитывая технические возможности современного компьютера, при разработке системы тестирования существенно расширяются способы наглядного отображения учебного элемента, предъявляемого учащемуся.

Компьютерный тест - инструмент, который выявляет факт усвоения учебного материала; состоит из задания на деятельность определенного уровня и эталона, т.е. образца полного и правильного выполнения действий. Сравнение ответа обучаемого с эталоном по числу правильно выполненных обучаемым операций, тест дает возможность определить коэффициент усвоения, который поддается нормировке (), и по нему судят о завершенности процесса обучения.



При конструировании компьютерных тестов необходимо учитывать уровень усвоения учащегося, для которого предназначены тесты:

- для первого уровня - тесты на опознание, различение или классификацию;

- для второго уровня - тесты подстановки, конструктивные, типовые задачи;

- для третьего уровня - тесты с нетиповыми задачами;

- для четвертого уровня - тесты, содержащие задачи-проблемы.

Контроль знаний учащихся осуществляется не одним тестом, а некоторой совокупностью тестов, общее число которых в наборе определяется: надежностью контроля.

Набор методик современных тестирующих комплексов достаточно ограничен. Обычно в тестах возможно использование пяти типов вопросов:

1. Выбор единственно правильного ответа;

2. Выбор нескольких возможных правильных ответов;

3. Установка последовательности правильных ответов;

4. Установка соответствий ответов;

5. Ввод ответа вручную с клавиатуры.

В настоящее время разработаны требования к технологии компьютерного тестирования

1 .Тестируемый должен быть уведомлен о количестве заданий в тесте и временных ограничениях.

2. У тестируемого должна быть возможность до начала аттестационного тестирования выполнить по крайней мере один раз демонстрационный тест с целью ознакомления с интерфейсом тестирующей программы и способами ввода заключений. Демонстрационный тест должен быть небольшим, содержащим не более чем по два задания различных форм и способов ввода заключений, встречающихся в аттестационном тесте. Содержание демонстрационного теста должно быть отвлеченным, простым и понятным тестируемому.

3. Во время тестирования на экране монитора должно располагаться только одно тестовое задание. Все элементы должны отображаться на экране монитора. Для отображения элементов группы не должны использоваться раскрывающиеся списки.

4. Графическое изображение тестового задания не должно перегружаться излишними подробностями, а наиболее существенные компоненты рисунка должны быть выделены цветом, курсивом, полужирными линиями.

5. Мерцающие элементы на экране монитора могут использоваться в тестовом задании только в том случае, если они являются неотъемлемой частью содержания и необходимы для понимания задания.

6. Способ ввода заключения должен быть прост и удобен. Введенное тестируемым заключение должно отображаться на экране монитора и быть понятно тестируемому. (см. Приложение № 12)

2. Тестируемый должен иметь возможность:

подтвердить окончание ввода заключения на задание; после подтверждения окончания ввода заключения, тестовое задание вновь не предъявляется и исправить введенное заключение невозможно;

исправлять введенное значение до момента подтверждения окончания ввода заключения;

неоднократно пропускать задание; пропущенное задание должно быть обязательно вновь предъявлено тестируемому; если время, отведенное на тест, закончилось, то все пропущенные задания засчитываются как задания с неверными выводами;

самостоятельно устанавливать параметры информационного освещения процесса тестирования: длительность (или оставшееся время) тестирования, количество предъявленных (или оставшихся для предъявления) заданий;

по окончании тестирования немедленно просмотреть результат - протокол: полученную оценку, длительность тестирования, общее количество заданий в тесте, количество предъявленных заданий, количество заданий с верными и неверными заключениями;

в любой момент вызвать на экран монитора инструкцию по способу ввода заключения. Инструкция должна отображать информацию о способе ввода заключения на задание именно и только той формы, которая представлена в данный момент на экране дисплея.

Учитывая небольшое количество методик тестирования, разрабатываются компьютерные программы, которые позволяют учителям различных предметных областей создавать свои базы данных и быстро получать контрольные задания для своего предмета. На рынке образовательных продуктов предлагается много подобных программ: контролирующие программы, интегрированные с электронными учебниками и энциклопедиями, программы-оболочки для разработки и проведения тестового контроля, разработанные тесты и опросники средствами офисных программ MS Word, MS Excel, MS Power Point и др. (см. Электронное приложение\ Диск\ Testall, Редактор тестов, Контроль.ppt)

Использование в учебном процессе компьютерных тестирующих программ позволяет повысить накопляемость оценок, оживить уроки, способствуют активизации познавательного интереса к обучению.

Тестовые программы позволяют зарегистрировать ученика в системе для того, чтобы сохранить информацию о нем и о его ответах на вопросы теста для выставления оценки в журнал после урока, если по каким-либо причинам это сделать сразу не удалось. Хранение вопросов теста и ответов на них в базе данных позволяет очень быстро, в течение нескольких минут скорректировать вопросы теста, изменить порядок вывода вопросов и вариантов ответов, изменить время тестирования, количество вопросов и т.д. Кроме того, программы тестового контроля можно использовать для тестирования учащихся по любым другим учебным дисциплинам.

Тесты, созданные средствами компьютерных программ, являются мультимедийными, т.е. задаваемые вопросы сопровождаются выводом на экран фотографий, схем, таблиц или другой графической информации. Простота и доступность интерфейса программ позволяют приступить к тестированию учащихся, практически не знакомых с использованием компьютеров. По окончании теста незамедлительно выставляется оценка и выводится количество вопросов, на которые даны правильные ответы. Кроме этого имеется возможность вывода на печать информации о результатах тестирования - протокола, включающей фамилию учащегося, его имя, группу и перечень номеров вопросов и результатов ответов на них.

Процесс компьютерного тестирования на уроках можно совмещать с другими формами контроля знаний. Более уверенно чувствующих себя перед аудиторией учеников лучше вызывать для устного опроса у доски, а робких пригласить для тестирования на компьютерах.

Опыт использования программированного контроля знаний учащихся на уроках истории, особенно с применением компьютерной техники, при проверке знаний в различных классах позволил выделить следующие положительные моменты:

- устранена возможность подсказок и списывания;

- повысилась объективность оценки знания;

- значительно возросла познавательная активность учащихся при изучении истории, что обусловлено стимулированием данной методикой самостоятельной работы. Так, по завершении контрольного мероприятия правильность ответа на заданные вопросы проверяется учеником с использованием первоисточника (учебник, конспект) или в общении между собой. В случае обычной письменной работы такого не происходит, так как в ней присутствует указание на ошибку.

- изменилась роль учителя, который освободился от «карательных» функций, связанных с контролем знаний и проставлением оценок;

- улучшилась психологическая атмосфера в группах учащихся, учитель перестал быть источником отрицательных эмоций, связанных с оцениванием знаний.

Таким образом, использование компьютерных тестовых программ является достаточно совершенным средством контроля и оценки знаний в силу своей объективности, простоты в использовании и анализе результатов. Опыт использования в учебном процессе компьютерного тестирования позволяет констатировать:

- совершенствуется уровень методики контроля, автоматизации и индивидуализации контроля знаний учащихся;

- активизируется познавательный интерес учащихся;

- создаются психологически-комфортные условия контроля, подготовки личности и члена «информационного общества».

**3. Результаты эксперимента по созданию и апробации тестовой системы контроля**

**3.1 Характеристика структуры опытно-экспериментальной работы и её основных элементов**

Важным условием оптимизации учебного процесса является систематическое получение учителем объективной информации о ходе усвоения знаний учащимися, которую учитель получает в процессе контроля учебно-познавательной деятельности учащихся

Контроль означает выявление, установление и оценивание знаний учащихся, т.е. определение объема, уровня и качества усвоения учебного материала, выявление успехов в учении, пробелов в знаниях, навыках и умениях у отдельных учащихся и у всего класса для внесения необходимых корректив в процесс обучения, для совершенствования его содержания, методов, средств и форм организации.

Основная задача контроля знаний учащихся - выявление уровня правильности, объема, глубины усвоенных учениками знаний, получение информации о характере познавательной деятельности, об уровне самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе, определение эффективности методов, форм и способов их учения.

Существующие формы и методы контроля, используемые каждым учителем, не всегда дают желаемых результатов, не делают учащихся субъектами учебного процесса. Школьники малоактивны и воспринимают контроль как проверку, необходимую учителю, но ни как не деятельность, необходимую им самим. Каждый заинтересованный и ответственный за свою деятельность учитель должен знать уже существующие формы и методы контроля, и стремиться к их усовершенствованию.

Опыт применения известных методов диагностирования успеваемости учащихся по истории позволяет проанализировать собственную деятельность в этом направлении и выявить следующие недостатки, которые необходимо устранять:

1) возникают трудности, связанные с особенностями преподавательской работы:

- различие требований и уровней оценивания знаний учащихся разными учителями;

- при организации текущих проверок знаний большого числа учащихся, наблюдается загруженность малотворческой работой, связанной с большим объёмом информации, которую требуется подготовить, обработать и проанализировать за относительно короткий промежуток времени;

- стремление иметь высокий балл качества знаний по предмету, который может быть использован для оценивания работы самого учителя, приводит к тому, что учащимся выставляются недостоверные оценки.

2) возникают трудности, связанные со спецификой традиционной формы проверки знаний: отсутствие чётко сформулированных стандартов знаний и конкретно очерченных объемов умений, достаточных для каждой положительной оценки.

3) возникают трудности связанные с подготовкой учащихся: использование «шпаргалок, списывание, взаимопомощь» на уроке искажают достоверность оценки знаний учащихся и мешают объективно взглянуть на качество своей педагогической работы.

«Проверка знаний есть форма педагогического контроля за учебной деятельностью учащихся. Если учесть, что главная учебная задача учителя заключается в том, чтобы весь программный объем знаний был усвоен учащимися, то станет ясно, что без специальной проверки знаний не обойтись. Больше того, ее надо организовать так, чтобы действительные знания были выявлены как можно глубже и полнее» [8, C. 51].

Проверка - стимул к регулярным занятиям, к добросовестной работе учащихся, а также объективная форма самоконтроля учителя. По настоящему объективной будет самооценка учителя в том случае, если проверка знаний организована так, что обеспечивает наиболее полное выявление этих знаний [9, C.31].

В своей педагогической деятельности для проведения занятий по истории я использую разнообразные виды, типы и формы проведения уроков, что способствует, во-первых, развитию у учащихся интереса к истории, во-вторых, более эффективному и качественному проведению занятий, глубокому изучению предмета истории до уровня ее осознанного восприятия. (см. Приложение №1)

Проверка и учет знаний учащихся относится к наиболее сложным вопросам методики обучения истории. На занятиях по истории мною используется весь комплекс видов и форм педагогического контроля.

Текущий контроль мною проводится регулярно и систематично, на различных видах и типах занятий по истории, что обеспечивает возможность диагностировать степень и объем усвоения учащимися отдельных элементов учебной программы.

Промежуточный контроль по предмету история осуществляется за предусмотренный учебной программой и планом учебный отрезок времени: после завершения изучения отдельной темы, раздела, включающий определенный период истории. Наиболее используемыми формами промежуточного контроля знаний учащихся по предмету истории являются: контрольные, самостоятельные и индивидуальные домашние работы, контрольно-обобщающие уроки, зачеты.

Итоговый контроль проводится в конце изучения курса истории с целью выявления степени овладения учащимися системой знаний по предмету история. Традиционной формой итогового контроля по предмету история является экзамен, позволяющий установить на сколько полны и глубоки приобретенные учащимися знания, соответствуют ли они их убеждениям, на сколько реальны в использовании исторического опыта в повседневной жизни.

Практика проведения занятий по истории, внедрение различных педагогических технологий позволяют организовывать проверку и контроль знаний учащихся на различных этапах учебного процесса:

1. Проверка домашнего задания.

2. Актуализация опорных знаний и способов действий

3. Применение знаний, формирование умений.

4. Контроль и учет знаний

В своей педагогической деятельности я использую следующие методы: устный опрос, дискуссия; защита докладов и рефератов; письменная работа; тестирование.

Традиционно на занятиях по истории устному опросу отводится часть урока. На уроках закрепления знаний, повторительно-обобщающих, семинарах, зачетах устному опросу может быть посвящен весь урок. Главная цель – выявить наличие, понимание и устойчивость знаний по текущей изучаемой теме или нескольким темам.

Устный опрос проводится, как правило, на каждом занятии по истории по материалу предшествующего урока. Моя задача заключается прежде всего в том, чтобы получить от учащегося небольшой, но связный рассказ с указанием дат исторических событий, известных личностей, показом по карте.

Собственная практика проведения опроса учащихся на уроках истории позволило сформировать систему несложных организационно-методических моментов:

1) вопрос для развернутого ответа необходимо ставить перед всем классом, мобилизуя таким образом знания и активность каждого, и только после небольшой паузы следует приглашать ученика для развернутого ответа. На своих уроках я практикую ответы учащихся у доски, перед классом, что способствует развитию у них вырабатывать привычку к четкой и логической речи, точности формулировок, формированию речевого этикета и навыков публичного выступления.

Ни в младших, ни в старших классах недопустимо превращать опрос в диалог между отвечающим и учителем, вполголоса, без участия остальных школьников.

2) во время опроса учебники должны лежать на парте в закрытом виде - это обязательное требование, выполнение которого необходимо для того, чтобы учащиеся не отвлекались от коллективной работы класса: участие в беседе или дискуссии, оценивание и рецензирование ответа. Обращение к учебнику разрешается только в случае необходимости, например уточнения, наведения справки, дословного комментария фраз и высказываний историков или исторических личностей, обращение к карте или сложной схеме и т.д. В случае необходимости уточнения, наведения справки учащиеся по указанию учителя открывают учебник на нужной странице.

3) прерывать учащегося допустимо лишь в особых случаях: отклонения от темы, существа поставленного вопроса, перегрузки ответа второстепенными деталями. Важно, чтобы школьники уже в 4-5 классах начали овладевать определенными навыками изложения исторического материала, например, о войне нужно рассказывать по плану:

1. Причины.

2. Характер войны.

3. Ход военных действий.

4. Итоги войны.

Для организации и облегчения ответа у доски мною используются различные вспомогательные дидактические средства: карты, картины, портреты, фрагменты видео- и аудиозаписей.

Таким образом, в ходе опроса осуществляется формирование и дальнейшее развитие умений и навыков учащихся: умения рассказывать и планировать свой ответ, вести рассказ, опираясь на содержание картины или сопровождая его показом по карте, анализировать факты и делать выводы и обобщения, сопоставлять и сравнивать.

4) встречаются школьники способные изложить материал почти «слово в слово» по учебнику. Для проверки прочности усвоения материала учащимся следует задавать дополнительные вопросы по ранее пройденному материалу. Использование нестандартных ситуаций или познавательных заданий и задач позволяют определить степень понимания изложенного материала, его практическую значимость и использование.

Следующий метод, используемый мною в педагогической практике проверки знаний учащихся по предмету истории, является письменная работа или опрос с помощью карточек.

На письменный опрос выносится не более двух вопросов (ситуаций, заданий), с помощью которых можно организовать терминологический диктант, краткий анализ или план-конспект, эссе по изученному материалу. Недостатки такой формы контроля заключаются в следующем: проверка и анализ работ требует затрат времени, не выполняются диагностическая и контрольно-корректирующая функции, так как невозможно оперативно получить результаты опроса.

Контрольная работа носит письменный характер. При выделении времени на контрольную работу учитываю объем выносимых на нее вопросов, цели работы и способы ее проведения. В практике проведения контрольных работ по истории я применяю два способа:

- первый способ – учащимся предлагается изложить письменно определенную тему по одному или нескольким вариантам без использования каких бы то ни было источников, что обеспечивает выявление закрепившихся в памяти знаний учащихся;

- второй способ - учащимся предлагается изложить письменно конкретную тему по одному или нескольким вариантам с использованием за ранее подобранных самими учащимися источников. Общая тема контрольной работы сообщается учащимся за 1-2 недели, в течение которых учащиеся отбирают, изучают и анализируют материал по предложенным источникам. Вопросы же контрольной работы сообщаются в начале урока. Такой способ использую только в старших классах. На основе этого способа проводятся уроки по решению проблемных задач.

Творчески работающие учителя используют в работе разнообразные формы контроля знаний, что позволяет поддерживать интерес учащихся к данному виду деятельности, снимает психологическую напряженность при проведении контроля знаний. В методических изданиях все чаще можно встретить интересные, но мало используемые формы контроля: исторический диктант; решение кроссвордов; ответ по составленному плану; составление плана ответа на вопрос учителя; лабораторная работа с документами по изучаемой теме; устный зачет по изученной теме [15, C. 82].

Исторический диктант - форма письменного контроля знаний и умений учащихся, представляет собой перечень вопросов, на которые учащиеся должны дать незамедлительные и краткие ответы. Время на каждый ответ строго регламентировано и достаточно мало, поэтому сформулированные вопросы должны быть четкими и требовать однозначных, не требующих долгого размышления, ответов. Именно краткость ответов диктанта отличает его от остальных форм контроля. С помощью исторических диктантов можно проверить ограниченную область знаний учащихся: знание дат, имен, терминологии и т.д. (см. Приложение № 2)

Таким образом, быстрота проведения исторического диктанта является одновременно как его достоинством, так и недостатком, т.к. ограничивает область проверяемых знаний. Однако эта форма контроля знаний и умений учащихся снимает часть нагрузки с остальных форм, а также может быть с успехом применена в сочетании с другими формами контроля [28, C. 28].

Лабораторная работа - необычная форма контроля, которая требует от учащихся не только наличия знаний, но еще и умений применять эти знания в новых ситуациях, сообразительности. Она активизирует познавательную деятельность учащихся, т.к. от работы с текстом учебника ребята переходят к работе с реальными историческими документами. Так как лабораторная работа может проверить ограниченный круг деятельности, ее целесообразно комбинировать с такими формами контроля, как исторический диктант или тест. Такая комбинация может достаточно полно охватить знания и умения учащихся при минимальных затратах времени, а также снять при этом трудность длинных письменных высказываний [19, C. 152].

Устный зачет по теме - одна из основных форм контроля в старших классах. Его достоинство заключается в том, что он предполагает комплексную проверку всех знаний и умений учащихся. Ученик может решать исторические задачи, потом выполнить работу с документом, а затем беседовать с учителем. Устная беседа с учителем, позволяющая проконтролировать сформированность исторического мировоззрения, пробелы в знаниях, рассмотреть непонятные места в курсе, отличает зачет от других форм контроля. Это наиболее индивидуализированная форма. Учитель решает, основываясь на результатах прошлых или промежуточных контрольных мероприятий, какие знания и умения целесообразно проверять у какого ученика: всем даются индивидуальные задания. Зачет требует большого количества времени, и поэтому многие учителя предпочитают освобождать от него часть успевающих учеников.

Порядок проведения зачета может быть различен. В основном это объясняется стремлением учителей уложиться в отведенное для контроля время (один-два урока). Т.к. зачет является наиболее длительной формой контроля, то в практике учителей наблюдается проведение зачета с помощью ассистентов, наиболее успевающих учеников класса или выпускников. Зачет ценен тем, что это единственная форма контроля, где происходит непосредственная проверка знаний и умений учащихся учителем, идет объективное оценивание результатов в сочетании с индивидуальным подходом к каждому ученику. Однако, несмотря на разные методы проведения зачетных мероприятий, в методической литературе сложились некоторые принципы подготовки и проведения зачета по теме:

- на зачет отводится не более 2 уроков;

- подготовка к зачету ведется заблаговременно, учитель уже в начале изучения темы сообщает дату проведения зачета и перечень теоретических вопросов, которые войдут в билеты;

- теоретических вопросов должно быть не более 20;

- принимая во внимание сложность такой формы контроля рекомендуется проведение зачетов только в старших классах.

Решение кроссвордов и ребусов, заполнение контурных карт – используются мною на отдельных уроках по истории для повторения незначительного объема изученного материала. При разработке заданий такого типа важно предусмотреть время индивидуальной и групповой работы, критерии оценивания. (см. Приложение 7\_1, 7\_2)

Одним из видов самостоятельной домашней работы учащихся по предмету история является написание рефератов, подготовка выступлений, сообщений, докладов. Тематика рефератов и докладов разнообразна, а выбор тем добровольный. (см. Приложение №1)

Работа по выполнению реферата преследует следующие дидактические цели: приобретение новых знаний, умений и навыков, самостоятельное углубленное изучение материала по заданной теме, формирование у учащихся навыков отбора и систематизации информации по заданной теме, содействие формированию мировоззренческого мышления, привитие интереса к получению знаний. Выполнение такого рода домашних заданий раскрывает эрудицию учащихся, его умение самостоятельно анализировать, систематизировать, классифицировать и обобщать информацию.

Основная задача учителя – грамотная и целенаправленная работа над методическими рекомендациями для учащихся, подборе тем и литературы. В процессе оценивания знаний мною учитываются: соответствие собранной информации заданной теме, характер и стиль изложения, уровень проведенного анализа, логика и обоснованность выводов, их соответствие теме. Поощрительные баллы учащийся может получить за правильность оформления в соответствии с методическими указаниями и требованиями.

Многообразие видов и форм контроля дает возможность творчески подходить к его организации. Чтобы методически грамотно организовать данный вид учебной деятельности учителю необходимо знать особенности различных видов, форм контроля, создавая условия для повышения качества знаний, умений и навыков учащихся по предмету.

В современных условиях преподавания отдельных предметов оптимальным способом осуществления текущего или промежуточного контроля за усвоением знаний в сжатые временные сроки с охватом наибольшего количества учащихся является тестирование. А в условиях создания и внедрения государственной системы тестирования применение тестового контроля знаний становиться необходимостью.

В настоящее время тестов издается много. В педагогической деятельности для контроля знаний на уроках истории я использую как готовые, так и собственные разработанные тесты. Изучение изданных исторических тестов позволило выявить в них ряд содержательных и структурных недостатков:

- большинство тестов несовершенно в том, что приводит обучаемых лишь к показу «сухих знаний», но не объяснения фактов, событий, действий и поступков личности и т.п.

- велика вероятность получения учащимся случайной отличной оценки, так как выбор правильного ответа не широк – из 3-4 вариантов.

- тесты по истории (как и по другим предметам гуманитарного цикла) не решают вопрос выявления реализации методической функции (умение говорить, доказывать, отстаивать), практической (исследование исторического опыта в современных условиях).

В условиях традиционного тестирования выигрывают чаще всего учащиеся выучившие учебный материал. Рядом с ними оказываются и ленивые, но с хорошо развитой интуицией. Логически мыслящим учащимся, для которых в основе изучения в истории лежат вопросы не «сколько, где и когда», а «почему столько, почему именно там, почему именно тогда», часто оказываются в проигрыше.

Опыт применения тестирования знаний учащихся по истории показывает, что целесообразнее всего использовать его:

- с целью текущего контроля за приобретением знаний учащимися;

- по результатам изучения очередной темы или раздела курса;

- с целью контроля за динамикой усвоения знаний учащимися по сквозным темам, охватывающим века, периоды и т.д.;

- перед групповыми занятиями: уроки с элементами семинара-исследования, семинара с элементами дискуссии, семинара «за круглым столом» и т.п. Проверка знаний учащихся по основным идеям, положениям, терминам по теме позволяет убедиться в правильности выбранного метода проведения занятия;

- с целью выявления уровня знаний, приобретенных учащимися на лекции (осуществляется сразу после лекции в конце урока).

Тестирование эффективно в больших классах, где опросить каждого по одному разу даже в течение месяца не всегда представляется возможным.

Тестирование эффективно, если в его основе лежат 3 фактора:

- длительность (учебная четверть, учебный год, все годы изучения курса истории);

- периодичность (на каждом занятии, после изучения каждой темы, каждого раздела и т.д.);

- комплексность (тесты требуют всесторонних знаний: теоретических, факто-событийных, хронологических, синхронических).

Опыт преподавания истории позволяет мне постепенно, но целенаправленно формировать собственную систему тестовых заданий по истории. Основу работы составляет система, разработанная группой О.И. Бородиной, предполагающая тестирование в ходе обучения истории и по его итогам. Тесты носят учебно-тематический характер, охватывают все сферы истории России, современной цивилизации, предполагают выбор варианта ответа из 3-4 [11, с. 15-17]. Авторы рекомендуют следующую организацию тестирования:

«Итоговое тестирование.

… на итоговом занятии дата которого должна быть известна заранее, каждый ученик получает один тест, состоящий из десяти вопросов. Ему необходимо выбрать любые 8 вопросов и подчеркнуть правильные ответы в них. За 8 правильных ответов - оценка «5», за 7 – «4», за 6 – «3». Учащийся, ответивший менее чем на 6 вопросов, итоговое тестирование не проходит, и на усмотрение учителя ему может быть предложен дополнительный тест. На итоговое тестирование отводится от 20 до 30 минут, в зависимости от степени подготовленности учащихся…

Тестирование в ходе обучения.

Вопросы тестов могут быть использованы для организации тестирования в ходе обучения. Например, после изучения какой-либо темы учащимся предлагается выбрать правильные ответы в соответствующих теме вопросах. В этом случае преподаватель сам заранее устанавливает за какое количество вопросов какую оценку он будет выставлять. Такое тестирование менее эффективно, но в определенных случаях может быть организовано. Например, для слабо успевающих учащихся…

Самопроверка.

Тесты могут быть использованы и для самопроверки знаний по истории самими учащимися. Кроме того, преподаватель может использовать тесты и как домашнее задание с последующим разбором неправильных ответов. В виде домашнего задания можно давать учащимся и вопросы исторической олимпиады для получения ими дополнительной оценки.

Тесты могут быть использованы и для того чтобы проверить свои знания по истории и подготовиться к вступительным экзаменам в ВУЗы…».

Вызывает интерес подход Е.Е. Вяземского и О.Ю. Стреловой, предполагающий использовать тест при отработке всех компонентов учебного исторического материала с целью:

- выявления хронологических знаний;

- выявления картографических знаний и умений;

- выявление знания главных и неглавных исторических фактов;

- выявление теоретических исторических знаний. [17, с. 7-8]

В.П. Беспалько, подведя классификацию учебной деятельности к 5 уровням (понимание, узнавание, воспроизведение, применений, творчество), соответственно предлагает тесты с вопросами 5 уровней сложности.

Свою педагогическую работу по созданию тестов и соответственно формированию единой тестовой системы контроля знаний по предмету история я осуществляю поэтапно.

1 этап. Отбор учебного материала, подлежащего тестовому контролю, и его спецификация. Для этих целей я выделяю круг тем отдельных модулей, включаемых в тест, и определяю относительное количество заданий, которым должен быть представлен каждый модуль предмета. Мною четко и однозначно описываются все знания, умения и навыки, владение которыми проверяется с помощью теста. Иными словами, на мой взгляд, четкое описание содержания теста и согласование с целями тестирования позволяют разработать достаточно качественные тестовые задания.

Например, структура итогового теста по курсу «Отечественная история» 10 класс. Основная цель курса «Отечественная история» – познакомить учащегося с основными этапами истории России, ее внешней и внутренней политики, определить смысл и механизмы исторической преемственности

Содержание предмета «Отечественная история», укладывается в восемь модулей, по которым задания в итоговом тесте могут быть распределены следующим образом:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I. Предыстрория народов России: начало Руси | 8 ч | 12% |
| II. Русь в XI-XII веках | 9 ч | 13% |
| III. Русь в XIII- XV вв. | 5 ч | 7% |
| IV. Россия в XVI веке | 4 ч | 6% |
| V. Россия в XVII веке | 8 ч | 12% |
| VI. Россия в конце XVII – начале XVIII вв. | 12 ч | 10% |
| VII. Россия в первой половине XIX вв. | 10 ч | 15% |
| VIII. Россия во второй половине XIX вв. | 10 ч | 15% |

2 этап. Создание заданий в тестовой форме по всему предмету истории или по проверяемой теме, разделу, объединение их в тематические группы, комплектование первичного, пробного, теста. Задания, входящие в тест, мною подбираются так, чтобы они давали основу для проверки некоторых из таких категорий приобретенных знаний, как: названия, имена; смысл слов, названий и имен; факты; определения; сравнение, сопоставление объектов; противоположности, противоречия, антонимы и т.п.; ассоциации; классификации; причинно-следственные отношения; алгоритмы, процедуры; технологии и технологические понятия; вероятностные понятия; абстрактные понятия; методология предмета.

Количество заданий может колебаться в широких пределах, но обычно я формирую по 10-20 в теме.

Хорошо составленный тест обеспечивает широту охвата содержания предмета и проверяет глубину знаний, полученных учащимися.

3 этап. Проверка первичного теста на группе учащихся по сценарию. Сценарий тестирования должен отражать последовательность его проведения. На необходимость разработки сценария проведения исследования обращает внимание А.Н. Майоров [38, с.234].

Организацию тестирования осуществляю по следующему сценарию:

1. Обозначаю цель тестирования, сообщаю, какие результаты ожидаются.

2. Провожу мотивацию и объясняю, почему учащиеся должны приложить максимум усилий для выполнения теста.

3. Медленно, громко, чётко озвучиваю инструкцию по работе с тестом.

4. Провожу разбор задания-образца с целью проверки правильности понимания инструкции.

5. Объясняю правила заполнения бланка, предназначенного для ответов и правила исправления допущенных ошибок. (см. Приложение № 8)

6. Вместе с испытуемыми заполняю в бланке рабочей таблицы необходимые общие сведения, проследив за правильностью заполнения.

7. Если возникают вопросы, то провожу дополнительный инструктаж.

8. Сообщаю о времени выполнения тестирования.

9. В процессе решения тестовых задач осуществляю контроль за состоянием испытуемых, за временем, затраченным на выполнение отдельных заданий, соблюдением требований по заполнению бланков, дисциплиной и т.д.

10. По истечении времени для завершения тестирования организую сбор бланков.

11. Осуществляю пересчет бланков.

12. По окончании тестирования поблагодарю учащихся за работу

4 этап. Обработка ответов и статистический анализ результатов первичного тестирования, выбраковка и корректировка тестовых заданий. Самый распространенный способ оценки заключается в том, что за правильно выполненное задание испытуемому дается один балл, а за неправильно выполненное — ноль. Однако нередко используется и более широкая, иногда непрерывная шкала оценок. Суммирование всех оценок за задания определяет тестовую оценку испытуемого, показывающую степень овладения учебным материалом.

5 этап. Формирование из прошедших проверку заданий собственно теста. Тест формирую из заданий, расположенных в порядке возрастающей трудности, с учетом должного уровня усвоения знаний и максимально охватывающих всю программу предмета. При программированном контроле тестовой программой использую режимы выборочного или случайного построения тестовых заданий.

6 этап. Эмпирическая проверка теста. Уточняю педагогические характеристики как отдельных тестовых заданий, так и всего теста в целом, его валидность, надежность и др.

Тест - не простой набор, а система заданий, обладающая составом, целостностью и структурой. Свойства заданий и теста в целом должны обеспечивать качество и эффективность педагогического измерения. В состав теста включаю как сами задания, так и правила их применения и оценивания, а кроме того – рекомендации по интерпретации результатов тестирования. В целостном тесте задания взаимосвязаны. В то же время каждое задание в тесте выполняет отведенную ему роль, так что изъятие любого из них снижает качество измерения уровня знаний. Структура теста, формируемого мною в соответствии со структурой учебного предмета, выявляется посредством многомерного статистического анализа и корректировки выводов:

- задания в тесте располагаются в порядке возрастания трудности;

- каждому тесту соответствует оптимальное время тестирования, то есть время, для которого характерно максимальное значение тестовых результатов, показывающей уровень дифференциации знаний учащихся. Уменьшение или увеличение этого периода времени может снизить качественные показатели теста.

- качество теста оценивается числовыми мерами надежности и валидности результатов тестирования. Точность и устойчивость результатов измерения с помощью теста при его многократном применении характеризуется показателем надежности. Эмпирические оценки показателей качества теста можно рассчитать по итоговым баллам группы испытуемых.

- при подведении итогов тестирования встает проблема интерпретации его результатов. Оценки, полученные путем сложения баллов, заработанных испытуемым за каждое выполненное задание, должны быть интерпретированы, чтобы их значение было понятно и учителю и учащемуся.

На уроках истории для проверки знаний учащихся я использую различные электронные ресурсы: энциклопедии, учебники, учебные курсы, которые, на мой взгляд, используют весьма простой подход: сначала помочь ликвидировать пробелы в знаниях, а уж затем – проверять и… закреплять. Многие электронные учебники и пособия снабжаются не только учебным материалом, но и качественно разработанными интерактивными картами, словарями, способствующими быстрому поиску информации. В силу своих психолого-возрастных особенностей учащимся, в особенности ученикам основной школы, гораздо легче усваивать материал, преподанный в аудиовизуальной и интерактивной форме, нежели в абстрактно-текстовой. Кроме того, переключение уровней восприятия позволяет максимально долго удерживать внимание учеников на предмете обучения, избегая перенапряжения их в ходе урока. Информация, продублированная через различные сенсорные пути, через текст, видео, графику и звук, усваивается лучше и сохраняется гораздо дольше, согласно теории ассоциативного запоминания.

Для более эффективного использования возможностей электронного издания разработаны специальные интерактивные тренажеры по освоению стандартных знаний, умений и навыков, а также логически сложных тем (процессов, явлений, понятий и т.п.). В тренировочных блоках одни и те же темы представлены в разном виде: текста, схем, таблиц, линий времени, картографического материала, картин, фотографий, анимаций и видеофрагментов. Таким образом, учитываются различные способы усвоения информации, типы запоминания и т.д.

Электронные пособия содержат задания для повторения и закрепления учебного материала, для анализа уровня усвоения материала по истории, и уже, в конечном итоге, для подготовки к единому государственному экзамену по предмету. При этом, в ходе выполнения обучающих блоков осуществляется фиксация правильности выполнения заданий, времени выполнения задания и использования учащимся помощи. Компьютеризированный анализ контрольно-диагностических и контрольных итоговых тестов в формате ЕГЭ осуществляется автоматически, каждому ученику прописывается индивидуальное резюме с рекомендациями по ликвидации в пробелах знаний. На основании этих рекомендаций выполняется изучение «провальных» тем.

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся основной образовательной школы не нова для российской педагогической науки. Ввиду перегруженности программ на уроках истории у учителя не всегда достаточно времени на закрепление материала и организацию применения знаний. Для решения проблем такого рода в школе вводятся различные элективные и факультативные курсы, дополнительные занятия и консультации, внеклассные мероприятия, экскурсии, целью которых является расширение и углубление знаний учащихся. На экзамене по истории от учеников сегодня требуется не только умение грамотно изложить изученный материал в виде текста, но и выполнить ряд разнотипных, различных по уровню сложности познавательных заданий. В процессе выполнения познавательных заданий происходит дальнейшее пополнение знаний учащихся, их систематизация, а также развитие умений и мышления школьников, что приобретает особую значимость для успешного прохождения испытаний ЕГЭ, сдачи вступительных экзаменов и дальнейшего обучения в ССУЗах и ВВузах.

В практику многих учителей входит опыт использования контрольно-измерительных материалов ЕГЭ для проведения промежуточного или итогового контроля знаний учащихся по истории. Целенаправленное использование заданий разного уровня сложности для работы с историческими источниками улучшают показатели результатов испытаний. Успешное выполнение ряда заданий позволяют овладеть учащимися умением оформлять результаты анализа исторической информации в виде краткого или развернутого плана, тезисов, конспекта. Отработка умения может идти и на текущих занятиях, и на уроках тематического обобщения, и при итоговом, обобщающем повторении всего курса. (см. Электронное приложение \ Диск\ Hist2008\_demo.zip, Hist2009\_demo.zip)

Ежегодный анализ экзаменационных работ по ЕГЭ учащихся по предмету история показывает пробелы в формировании таких общеучебных навыков учащихся, как умение проводить сравнительный анализ, составлять логические схемы, аргументировать собственную позицию. Слабо развиты такие специальные навыки школьников, как умение давать характеристику сразу двух исторических объектов (событий, ситуаций, явлений), сравнивать эпохи и события и излагать эти знания в структурированном схематично или таблично виде; учащимся не хватает умений выдвигать и обосновывать альтернативную точку зрения по тому или иному историческому вопросу.

Опыт проведения ЕГЭ показывает, что кратковременная, форсированная подготовка к экзамену не может привести к успешному результату. Этой цели можно достигнуть лишь при условии организации эффективного учебного процесса в течение всех лет обучения истории в старших классах на той базе, которая закладывается на уроках истории в основной школе.

В своей работе на основных и дополнительных занятиях по истории, факультативных курсах я использую различные рекомендованные МО РФ сборники тестов, материалы ЕГЭ, экзаменационные материалы, что представляется очень своевременным и полезным.

**3.2 Анализ эффективности различных типов тестовых заданий**

Особенности современного исторического знания определяются следующим образом:

- с одной стороны - это знания учащихся о конкретных событиях, их времени, месте, непосредственных участниках и т.д., что составляет объективную часть исторического знания,

- с другой стороны, - это знания, получаемые учащимися из различных источников (учебники и учебные пособия, журналы и периодическая печать), формирующие представления в описаниях и объяснении исторических событий современниками, зачастую содержащие субъективизм и пристрастность, что приводит к разнообразию суждений и оценок о причинах и представлениях событий.

Всё это предопределяет многообразие знаний и умений, приобретаемых учащимися при изучении истории, и создает много сложностей и препятствий. Наряду со знаниями хронологии, понятий и фактов, необходимо владеть умениями и навыками описания исторических событий и объектов, критического восприятия и анализа данных исторических источников, раскрытия сущности и значения явлении, сопоставление исторических версии и оценочных суждении.

Сравнение устного и письменного экзамена в форме тестирования показывает достаточно большую степень объективности последнего. Подготовка к устной форме экзамена требует серьезную и длительную подготовку, «заучивание» большого объема материала из нескольких учебников.

Рассмотренные формы и виды тестовых заданий позволяют широко использовать их в организации учебного процесса в качестве одного из основных инструментов контроля знаний. Тестовые задания в силу своей универсальности и удобства применения могут применяться практически при всех видах контроля: текущем, рубежном и итоговом. Достаточно большая вариативность форм и типов тестов позволяют разрабатывать их для проверки всех уровней усвоения материала и могут быть адресованы учащимся разного уровня подготовленности. Вместе с тем, учителю следует помнить, что тестовые задания необходимо периодически обновлять и проверять адекватность содержания задачам обучения, по необходимости проводя корректировку и дополнение в целях соответствия современным требованиям и уменьшения степени угадывания ответов учащимися.

При проведении текущего тестового контроля знаний по истории целесообразно применять закрытые формы тестовых заданий (на опознание, различение, соотнесение) и открытые формы (задания с дополнением и конструктивные). Это объясняется тем, что первый раздел предмета содержит много понятий, определений, терминов, изучаемых учащимися впервые. Вместе с тем, хорошее владение исторической терминологией является основой правильности толкования исторических явлений и событий.

Выбор данных форм обусловлен также тем, что они выполняют именно те задачи, которые ставит перед собой контроль знаний первого и второго уровня усвоения материала. Данные формы позволяют осуществить так называемый первичный контроль знаний непосредственно после изучения того или иного блока очередной учебной информации с тем, чтобы выявить степень его усвоения и, по необходимости, принять меры по корректировке обучения. Задания в данных формах выполняются быстро и позволяют охватить всю группу обучаемых/

В целях дифференциации контроля могут быть разработаны различные по сложности выполнения варианты тестовых заданий, что позволит применить индивидуальный подход в обучении учащихся.

При проведении рубежного тестирования следует ставить задачи проверки более глубоких знаний, полученных учащимися при изучении достаточно больших разделов предмета. Эти блоки информации обычно являются одними из тех основных элементов знаний, овладение которыми является необходимым в соответствии с требованиями образовательного стандарта.

Поэтому задания для рубежного тестирования должны быть более объемными и охватывать все темы раздела. Для исключения однообразия в тестах лучше применять полиформные задания, включающие различные формы тестов первого, второго и третьего уровней (приложения 3, 4). Что касается заданий на проверку третьего уровня усвоения (задания на выявление правильной последовательности), то их применение в рубежном контроле позволит выявить не только знания, полученные в процессе обучения, но и необходимые умения и навыки. Особенно следует обратить внимание на наличие подобных тестовых заданий при проведении рубежного тестирования по тем темам и разделам предмета, которые предполагают получение учащимися базовых исторических знаний и умений.

Особенностями применения тестовых заданий при проведении итогового тестового контроля является то, что они должны быть тщательно подготовлены, апробированы и проанализированы, так как при их использовании значительно возрастает роль качества и системы оценки выполняемого задания.

Практика показывает, что достаточное количество тестовых заданий для итогового контроля составляет от 30 до 50 вопросов разных форм и рассчитанных на проверку всех уровней усвоения. Время для выполнения итогового задания обычно составляет 45 (иногда 60 минут).

Для учета разной степени сложности заданий можно вводить коэффициент уровня сложности, имеющий наибольшее значение для оценки заданий III уровня и наименьшее — для заданий I уровня. Например, задачам, требующим анализа исторических событий присваивается наибольший коэффициент - 1,0; заданиям для проверки II уровня усвоения - 0,5 балла; заданиям I уровня - 0,2 балла.

При проведении итогового, а также рубежного тестирования можно использовать псевдотестовые задания, разновидностями которых могут быть цепные, тематические, текстовые и ситуационные задания.

При составлении тестов мною учитываются требования стандарта к уровню подготовки учащихся основной школы. Принимаю во внимание возрастающую сложность учебного материала при переходе от одной темы к другой и возрастные особенности учащихся различных классов, которым в течение года предстояло усвоить довольно большой объем новой для них информации и овладеть учебными умениями сравнительно-аналитического характера.

Разработанная мною модель-конструкт тестовой системы контроля знаний школьников по истории содержит тесты различных типов. Большая часть тестов направлена на проверку умений учащихся выполнять задания с подсказкой (тесты 1-го уровня) или по памяти (тесты 2-го уровня). В заданиях второго уровня обозначены только цель и ситуация, а от учащихся требуется соотнести даты, события с именами исторических деятелей и установить хронологическую последовательность событий. Таким образом, составленные на основании рассмотренных выше принципов тесты, на мой взгляд, соответствуют познавательным возможностям учащихся десятых классов.

Анализ тестирования по разработанной модель-конструкт тестовой системы позволяет сделать следующие выводы: по мере перехода от изучения одной темы к другой наблюдается возрастание количества учащихся, удовлетворительно решающих тесты, а следовательно – динамику увеличение среднего балла и качества знаний по предмету (см. Электронное приложение \ Диск\ Ведомость контроля.xls).

Наблюдения за характером деятельности учащихся в течение учебного года показали, что проверка знаний учащихся при помощи тестов побуждает их более внимательно и системно работать с текстом учебника, активно работать на уроках, уделять большое внимание самоподготовке.

Полученные при тестовом контроле оценки улучшают показатели успеваемости и качества знаний по сравнению с результатами устного и письменного опросов. Так, около 52% учащихся усваивают тематику на «отлично», 27% - на «хорошо», 15% - на «удовлетворительно», 6% - на «неудовлетворительно». (см. Приложения № 3\_1, 3\_2, 3\_3, 3\_4)

На основании этих данных можно утверждать, что тестовая форма этапно-тематической проверки может эффективно применяться при обучении истории. Используя тесты на контрольном уроке, учитель имеет возможность получить объективные данные об уровне усвоения темы каждым учеником и класса в целом.

После самостоятельной работы учащихся над ошибками, допущенными при первом тестировании, можно провести повторное решение тех же тестов. В этом случае учитель имеет возможность оценить как степень усвоения учебно-исторического материала за определенный промежуток времени, так и эффективность самостоятельной работы школьников.

По моим данным, при повторном тестировании выяснилось, что учащиеся, выполнившие при первом решении тестов правильно 70% и более предлагаемых заданий, практически на том же уровне справились с повторным их решением. Это говорит о том, что у данной группы учащихся наблюдается довольно стабильная учебная деятельность, т.е. усвоенные ранее знания сохраняются у них в памяти на достаточно длительный промежуток времени.

Заключение

Одним из существенных элементов процесса обучения является проверка знаний, умений, и навыков, приобретаемых учащимися. Разработка оперативной системы контроля, позволяющей объективно оценивать знания учащихся, выявляя имеющиеся пробелы и определяя способы их ликвидации, - одно из условий совершенствования процесса обучения.

Как показала практика, несмотря на большое число дидактических материалов и методических рекомендаций по различным учебным предметам, адресованных учителям, многие из них испытывают большие трудности в организации контроля усвоения знаний учащихся. Наблюдается формальное применение средств и методов проверки, в ряде случаев субъективизм в оценке знаний учащихся, преуменьшение обучающей роли проверки. Учащиеся недостаточно привлекаются к оценочной деятельности, вследствие чего нарушается формирование навыка самоконтроля. Ограничение применения разнообразных форм, методов и средств контроля снижает возможности выявления результатов обучения, реализации основных функций проверки.

В настоящее время проверке, контролю стараются придавать деловое содержание: не только учитель проверяет успехи учеников, но и ученики проверяют уровень своих знаний. Кроме того, учитель проверяет самого себя, уровень и правильность преподавания изучаемого материала. При этом используются различные формы и методы проверки и оценки.

На вопрос, что можно сделать для усовершенствования контроля, для уменьшения негативных сторон этого процесса дидактика уже давно ищет ответ, однако достигнутый ею прогресс постоянно оказывается несоизмеримым в сравнении с потребностями.

Проверка и учет знаний учащихся относится к наиболее сложным вопросам методики обучения истории. Работы известных методистов и опыт учителей-практиков убедительно показали многообразие функций проверки знаний.

К настоящему времени в школьной практике проверки исторических знаний учащихся сложились две основные формы контроля: устный опрос и письменная работа. Каждая из них, имея определенные положительные стороны, обладает и целым рядом существенных недостатков. Так, устный опрос является выборочной формой контроля знаний отдельных учащихся, отнимающей значительный объем времени от урока. Письменная работа чрезвычайно трудоемка и не оперативна. Зачастую учитель, не успев справиться с проверкой работ учащихся, начинает следующий урок без информации о том, какие разделы предыдущего материала не были усвоены учениками в достаточной степени. К тому же оба этих метода не избавлены от негативных проявлений, связанных с необъективной оценкой знаний.

Свободной от этих недостатков является форма контроля в виде тестовых заданий. Она может с успехом применяться для текущей проверки знаний. Тогда, оперативно проверив работы, учитель сможет своевременно откорректировать изложение материала следующего урока, уделив больше внимания слабо усвоенным разделам. Отсутствие трудоемкой проверки письменных работ позволяет достаточно часто проводить контрольные мероприятия, создавая у учащихся ощущение тотального контроля знаний. Система тестовых заданий имеет и еще одно достоинство, так как позволяет избавиться от психологических проблем, связанных с проецируемой на ученика истинной или мнимой правдой.

Педагогический опыт показал, что в сочетании с другими видами проверки, использование тестовых заданий является весьма эффективным инструментом, стимулирующим подготовку учащихся к каждому уроку и повышающим мотивацию к изучаемому предмету. Устные же формы контроля наиболее целесообразно применять при проведении зачетов, коллоквиумов и экзаменов.

Анализ имеющихся исследований позволяет сделать вывод о ряде преимуществ, которые возможно рассматривать как признаки тестовой технологии. К ним относят:

1. Индивидуальный характер, возможность осуществления контроля за работой каждого учащегося, за его личной учебной деятельностью.

2. Возможность регулярного систематичного проведения тестового контроля на всех этапах процесса обучения, сочетания его с другими традиционными формами педагогического контроля.

3. Всесторонность, заключающуюся в том, что педагогический тест способен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся.

4. Объективность тестового контроля, исключающую субъективные (ошибочные) оценочные суждения и выводы преподавателя.

5. Учет специфических особенностей каждого учебного предмета и отдельных разделов за счет применения современных методик разработки и многообразия форм тестовых заданий.

6. Возможность проведения традиционного («бумажного») и компьютеризированного (в локальной сети) тестирования.

7. Возможность массового широкомасштабного стандартизованного тестирования путем распечатки и тиражирования параллельных форм (вариантов) и возможность доставки его в различные учебные заведения.

8. Учет индивидуальных особенностей специфической выборки испытуемых, требующий применения в соответствии с этими особенностями различных методик разработки теста и тестовых заданий.

9. Единство требований ко всем испытуемым.

10. Высокую надежность тестового контроля, позволяющую говорить о полноценном педагогическом измерении обученности.

11. Высокую содержательную валидность тестового контроля, основанную на включении всех дидактических единиц программы обучения в задания тестов.

12. Возможность учета при тестировании региональных особенностей.

Теоретический анализ и анализ собственного опыта позволяют отметить, что оценка качества образования со временем приобретает все большую значимость, а интеграционные процессы, характеризующие современную цивилизацию, дадут толчок развитию новых направлений тестирования.

Использование широкомасштабного тестирования при проведении единого государственного экзамена, в процедуре аттестации образовательных учреждений говорит о том, что тестирование учащихся становится государственной политикой в российской школе, а работа над созданием тестов одновременно является неким моделированием государственного образовательного стандарта при процедуре аттестации и диагностики качества знаний.

**Список использованных источников и библиографический список литературы**

1. Аванесов B.C. Тесты в социологическом исследовании - М.: Наука, 1982, 199с
2. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. Учебное пособие. - М.: Исследовательский центр, 1989 – 167 с.
3. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. – М.: МГТА, 1995.
4. Агапова Р. О трех поколениях компьютерных технологий обучения в школе. //Информатика и образование. –1994. - № 2.
5. Акопова Л.И., Ястребова С.А. Внутришкольный контроль по истории.- СПб, 1998г.
6. Аллахвердиева Д.Т. Опыт применения тестов для дидактической экспертизы обучения.//Высшее образование в России. - 1993. №2.
7. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. - М: МГУП, 2000.
8. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. М., 1986.
9. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. // Педагогика-—1993-N 2, с. 10-16.
10. Бодровская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов - СПб.: Питер, 2000.
11. Бородина О.И., Щербакова О.М. Тесты по истории России: XIX век. М., 1996
12. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукшин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. педагогических специальностей.- Р.-на- Дону, 2002.
13. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. - М., 1986.
14. Век Х. Оценки и отметки. Москва: Просвещение, 1984 г.
15. Веселое В.А. Работа педагога над контрольно-волевым компонентом учебной деятельности студентов // СПО - 2007 - № 9 - С. 76-77
16. Воронцов А.Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся. // Начальная школа.- 1999 г.- № 7.
17. Вяземский Е.Е, Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю в школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1999.
18. Вяземский Е.Е, Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. М., 1999.
19. Вяземский Е.Е, Стрелова О.Ю., Ионов И.И., Короткова М.В. Историческое образование в современной России: Справочно-методическое пособие для учителей. М., 1997.
20. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. - М.: Педагогика, 1987. - 234 с.
21. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс. 1976 – 495 с.
22. Головеева Л.Ю. Современные средства оценивания результатов обучения. – Учебно-методическое пособие. – Барнаул: БГПУ, 2008.
23. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. - М., 1988.
24. Горяйнов С.Г. Задачник по истории России. – Ростов-на-Дону.: Изд-во «Феникс», 1996 г.
25. Государственные образовательные стандарты (федеральный компонент) МО РФ (Минобразования России). // Преподавание истории в школе. - 2005. - №5.
26. Дьякова Т.М. К вопросу об активизации мыслительной деятельности студентов. // Приложение СПО – 2007 - № 8 – С. 106-110
27. Ермакова М.Г., Андреева Л.Е. Вопросы разработки тестирующих программ. //Информатика и образование. – 1997. №3.
28. Ильина М. Н., Парамонова Л. Г., Головнева Н. Я. Тесты для детей. Готов ли ваш ребенок к школе? СПб.: «Дельта», 1999. – 384 с.
29. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. — М.: Педагогика 1991 (переводе немецкого).
30. Историческое образование в современной России: справочно-методическое пособие для учителя. - М., 1997.
31. Историческое образование: Тенденции и перспективы: Итоги международной конференции // Преподавание истории в школе. - 1999. -№ 2.
32. К концепции школьного исторического образования//Преподавание ис-тории в школе. - 1989. -№ 6
33. Кабардин О.Ф. и др. Тестирование знаний и умений учащихся. // Советская педагогика 1991 - №12, с 27—33.
34. Клюева И.А. Роль ЭВМ в образовании. Приложение к СПО - М., 2006. -№5. С. И- 15
35. Куклин В.Ж., Мешалкин В.И., Наводнов В.Г., Савельев Б.А. О компьютерной технологии оценки качества знаний.// Высшее образование в России. - 1993. - №3.
36. Лазунова Н.Н., Ермолаева Л.К. Историческое образование: тенденции и перспективы. // Преподавание истории в школе. - 1999. - № 2.
37. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. - М.: Юрайт-М, 2001.
38. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М., 2000. – 352с.
39. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - М.: Педагогика, 1988, - 136 с.
40. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей /Под ред. Ф.П. Коровкина. - М, 1978. - Ч. I
41. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология.- М.: Народное образование, 2001. - 232с.
42. Наумов В.В. Разработка программных педагогических средств// Информатика и образование. - №3 - М.,1999. -С.78-93.
43. Нейман Ю.М. Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. - Москва: Прометей, 2000.
44. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Общие основы психологии –2-е издание. –М.: Просвещение ВЛАДОС, 1995.
45. Новиков Д.Е. Модульное структурирование учебного материала // Специалист – 2007 – № 8 – С. 16-18
46. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
47. Общая психодиагностика / Под. ред. А.А. Бодалева, В.В Столица. - М., 1987.
48. Озерский И.З. Начинающему учителю истории.- М., 1990.
49. Оконь В. Введение в общую диагностику. — М.: Высшая школа, 1990.
50. Омельяновский М.Э. Философские аспекты теории измерений.// Материалистическая диалектика и методы естественных наук. - М.: Наука, 1968. – С. 53-58.
51. Пак Н.И., Филиппов В.В. О технологии создания компьютерных тестов. // Информатика и образование. – 1997. №5.
52. Патругин Ю.А. Об изменении качественных признаков.// Моделирование социальных процессов. - М.: Наука, 1970. – 247с.
53. Педагогика: Учеб. пособие для студентов фак. педагогики и методики нач. Обучения пед. ин-тов. / под ред. С. П. Баранова и др. - М.: Просвещение, 1976. – 352 с.
54. Петрова Л.И. Организационно-педагогические условия использования информационных технологий в обучении// Приложение к СПО – 2005 -№8-С. 113
55. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 2: Процесс воспитания. - 256 с.
56. Полуянов Ю.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности. // Начальная школа.- 1999 г.- № 7.
57. Ражев А.И. Использование компьютерных программ в преподавании гуманитарных дисциплин// Приложение к СПО - 2006 - № 8 - 119с.
58. Развитие личности школьника в условиях новых информационных технологий. –М., 1991.
59. Родионов Б.У., Татур А.О. Стандарты и тесты в образовании. М., 1995.
60. Розенберг Н.М. Проблема измерений в дидактике. - Киев: Вища школа, 1979.
61. Самойленко П.И., Сергеев А.В. Тест как инструмент измерения уровня знаний //Специалист. 1994. - №№5,6,7
62. Сафьянинов П.С. Забавный компьютер. //Информатика и образование. – 1993. №4.
63. Севрук А.И., Папко Т.П. Автоматизация подготовки тестовых заданий. //Педагогическая информатика, 2003, №2.
64. Севрук А.И., Юнина Е.А. Тестовая компонента ЕГЭ: несоответствие замысла исполнению //Народное образование, 2003, № 6.
65. Словарь иностранных слов/ Под. ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова и др. – М., 1988.
66. Современные формы и методы обучения с использованием персонального компьютера// Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. -Барнаул, 1998. - С.28-34.
67. Современные формы и методы обучения с использованием персонального компьютера// Тезисы докладов и выступлений 2-ой региональной научно-практической конференции. - Барнаул, 2000. - С.46-53.
68. Стандарт среднего (полного) образования по истории. // Преподавание истории в школе. - 2004. - №8.
69. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. Учебное пособие для студентов ВУЗов. - М.: Владос, 2002.
70. Стражев А.И. Методика преподавания истории.- М., 1964.
71. Тестовый контроль учебной деятельности /Сост. Т.А. Романова – М.: УМЦ СПО МСХ РФ, 2000
72. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю.‑ M.: Просвещение, 1985.
73. Харламов и. Ф. Педагогика: Учеб. пособие для студентов ун-тов и пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.
74. Челноков В.А.Активизация учебно-познавательной деятельности студентов // Специалист – 2007 – № 9 – С. 32-34
75. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2002. – 432с.
76. Чернигин А.Н. Инструментальная система контроля знаний.// Информатика и образование. – 1999. №10.
77. Шамова Т.И., Шарай Н.А. Система промежуточной аттестации школьников. // Завуч.- 1998.- №1.
78. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика. 1979.
79. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – Минск: Изд-во Университетское, 1990
80. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика. 1989.
81. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.‑ М.: Педагогика, 1988.
82. Юнина Е.А., Солодникова С.В. Педагогическая психология: социально-личностное образование (сущность и технологии). Учебно-методическое пособие. – Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2004.
83. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. - СПб: Изд-во Михайлова В.А., 2000.
84. Якусевич О. В., С. А. Гутченко Развитие творческих и мыслительных способностей студентов посредством использования разнообразных видов учебной деятельности. // Приложение СПО – 2007 - № 8 – С. 80-85