

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

сборник учебно-методических материалов

для направления подготовки 45.04.01 – Филология

Благовещенск, 2017

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета математики и информатики
Амурского государственного
университета*

Составитель: Лагута Н.В.

Основы лингводидактического тестирования: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.04.01 Филология. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017.

© Амурский государственный университет, 2017
Кафедра русского языка, коммуникации и журналистики, 2017
Лагута Н.В., составление

Содержание

Материалы к лекционным занятиям по дисциплине	4
Методические материалы: планы практических занятий и вопросы для обсуждения по темам дисциплины	13
Методические рекомендации для преподавателя	15
Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов	17
Терминологический минимум	21

МАТЕРИАЛЫ К ЛЕКЦИОННЫМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Тема 1. Развитие тестирования как культуры квалитетических технологий

Качество образования представляет собой общественный продукт, зависящий от позиции и комплексной организации усилий всего образовательного сообщества (*педагогов, управленцев образования, обучающихся и их родителей, региональных и федеральных систем образования*).

В области обучения и образования действует международный стандарт ИСО 9001:2000, в котором в отличие от предыдущего рассматривается “процессный подход”. Деятельность, использующая ресурсы и управляемая с целью преобразования, может рассматриваться как процесс. Преимущество процессного подхода состоит в непрерывности управления, которые он обеспечивает на стыке отдельных процессов в рамке их системы. Движущей силой приведенной системы является потребитель, поскольку все действия в области качества начинаются с него и им же заканчиваются. Потребителем в образовании является обучающийся (студент, учащийся), поэтому он присутствует на “входе” данной системы с требованиями, формируемые к образованию обучающимся, обществом и государством через государственный образовательный стандарт (ГОС) соответствующего уровня.

Государственный образовательный стандарт (ГОС) - социальная норма образования и образованности, разрабатываемая и вводимая в соответствии с Конституцией РФ. Включает федеральный и национально-региональный компоненты. Федеральный компонент ГОС определяет в образовательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

На “выходе” системы реализуется цель - удовлетворение потребностей обучающегося и общества через реализацию услуги, поэтому на “выходе” обучающийся присутствует с полученной услугой - приобретенной или повышенной квалификацией, знаниями, умениями, привитыми ему определенными жизненными позициями и ценностями. Реализация услуги осуществляется в образовательном учреждении (ОУ), которое должно быть лицензировано, аттестовано и аккредитовано. Оно должно иметь и соответствующую образовательную среду, в которой могут функционировать педагогические системы.

Лицензирование дает право образовательному учреждению на проведение образовательной деятельности, а аттестация говорит о реализации образовательного процесса в соответствии с лицензионными нормативами, требованиями ГОС и дает право на прохождение аккредитации. Аккредитация образовательного учреждения дает ему право на выдачу документа об образовании государственного образца.

В теории социального управления мониторинг рассматривается как механизм контроля и слежения за качеством образования. В процессе мониторинга выявляются тенденции в развитии системы образования, соотнесенные во времени, а также последствия принимаемых решений. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, освещающая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

Мониторинг затрагивает различные аспекты жизнедеятельности образовательного учреждения:

- анализ целесообразности постановки задач образовательного процесса, планов учебной и воспитательной работы,
- работу с кадрами и создание условий для творческой работы педагогов,
- организацию учебного процесса,
- сочетание контроля с оказанием практической помощи,
- здоровье сберегающий подход в обучении и воспитании обучающихся.

Разграничение мониторинговых функций на разных уровнях управления образованием основывается на тех новых подходах к обучению и образованию, которые приняты в последние годы. Во-первых, образование осознается как сфера образовательных услуг и на государственном

уровне (федеральном, республиканском) принимаются стратегические решения в области образования, направленные на всемерное содействие повышению качества, как самих образовательных учреждений, так и оказываемых ими образовательных услуг. Во-вторых, при обобщении информации о качестве образования в стране и факторах, существенно влияющих на результаты обучения, учитываются два аспекта: качество образования как соответствие образовательным стандартам и качество образования как соответствие запросам личности.

Несмотря на то, что "качество образования" является комплексным показателем, более многообразным, чем "качество подготовки", именно оценка качества подготовки обучаемых чаще всего рассматривается как результат осуществленного учебного процесса, и информация об учебных достижениях по отдельным предметам является важнейшим показателем для руководителей образовательных учреждений.

Анализ известных трудов по проблемам организации мониторинга в системе образования позволяет сделать вывод о том, что главное отличие мониторинга качества обучения от контроля, прежде всего в том, что задача мониторинга - в установлении причин и величины несоответствия результата целям. Кроме того, мониторинг отличается систематичностью и протяженностью во времени, применяемыми критериями и показателями. Показатели качества обучения можно разделить на две основные группы:

показатели, характеризующие качество учебного процесса;

показатели, характеризующие уровень подготовки обучающихся.

К показателям второй группы относят результаты учебных достижений и ценностной ориентации учащихся. Учебные достижения - это свойство, носителями которого являются как отдельные, так и целые массивы учащихся. Соответственно изучаются достижения, как отдельных учащихся, так и групп (класса, нескольких классов, школы, нескольких школ, всех учащихся и т.д.). При этом качество достижений одного учащегося соотносится с качеством достижений группы как часть с целым. Традиционный мониторинг в форме контрольных работ, экзаменов, инспекторских проверок недостаточно эффективен. Прежде всего, потому:

контроль состояния обучения носит нерегулярный, эпизодический характер, не вскрывается динамика изменений;

контролируя итоги обучения, оставляют без внимания сам процесс обучения;

используются достаточно субъективные балльные отметки и интегральные оценки выполнения проверочных заданий в целом, что не позволяет выяснить, какие конкретно и в какой мере, элементы содержания не усвоены;

по существу, не используются диагностические методики, позволяющие вскрыть причины тех или иных ошибок учащихся, недочетов в работе учителя, выявить факторы, влияющие на успеваемость.

Инструментом массового обследования могут служить массовые измерения уровня обученности, а непосредственным объектом измерения уровня обученности является деятельность учащихся, так как учебные достижения проявляются опосредованно, через деятельность по выполнению определенных заданий. Адаптивность системы образования требует определения соответствия деятельности конкретной педагогической системы возможностям и образовательным потребностям конкретного учащегося. Педагогическая система должна поставить корректно дидактическую задачу и с помощью педагогических технологий быть способной решить ее. При этом интерпретации должны подвергаться не единичные оценки и тем более не средний балл учащегося, а величины, отражающие динамику изменения некоторого измеряемого качества, например, овладение учащимися учебным материалом. Адаптивная система обучения возникла на основе анализа наметившихся за последнее время тенденций совершенствования учебного процесса под влиянием воздействия на формирование творческого мышления учителя новейших психологических теорий. Особенно плодотворными из них являются теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и деятельностный подход к обучению А.А. Леонтьева. Учение, как один из видов деятельности человека, в условиях адаптивной системы обучения становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью, управляемой посредством использования контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных

целеполаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения учащимися материала и его корректировку. Для этого необходим мониторинг, позволяющий в системе “учитель-ученик” наблюдать (и корректировать по мере необходимости) продвижение ученика от незнания к знанию с помощью инструментов контроля знаний и умений (педагогические тесты). При отборе содержания педагогических оценочных материалов учитывается то, что формирование основных знаний и умений необходимо проверять на стадии их завершения, то есть, при завершении отдельных или нескольких тем, разделов, курса. Задания должны быть подобраны таким образом, чтобы обеспечить получение информации об усвоении темы или раздела в целом, а также об усвоении отдельных элементов и различных уровнях усвоения основных знаний и умений. В руководстве по проведению обследования указываются формы и сроки проведения, время, отводимое для выполнения заданий, даются рекомендации по оцениванию ответов учащихся, указания по заполнению схемы анализа. Это позволяет существенно снизить субъективное влияние учителя на оценку выполнения учащимися выделенных в схеме анализа элементов знаний.

Мониторинг системы образования на всех уровнях все больше опирается на информационные и коммуникационные технологии. Каждый руководитель образовательного учреждения сталкивается в своей работе с проблемой оперативного составления отчетности в вышестоящие организации, а также с задачами внутриорганизационного контроля.

Тема 2. История развития системы тестирования в России и за рубежом

Под лингводидактическим тестированием (language testing) подразумевается, во-первых, использование и проведение теста в процессе обучения иностранному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой и речевой (коммуникативной) компетенции на изучаемом языке; во-вторых, совокупность процедур и этапов планирования, составления и апробирования лингводидактических тестов, обработки и интерпретации их результатов.

Развитие лингводидактического направления педагогического тестирования началось в начале XX века и связано с именем американского психолога Торндайка, чье имя хорошо известно в истории развития педагогического тестирования. Книга Э. Торндайка “An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements” сыграла большую роль в научной разработке проблем педагогического тестирования и способствовала созданию теоретической базы по конструированию дидактических тестов.

В истории развития лингводидактического тестирования можно выделить несколько периодов: донаучный, психометрически-структуралистский, психо-лингвистически-социолингвистический. Каждый из этих периодов обозначился работами, которые способствовали дальнейшему развитию и совершенствованию лингводидактического тестирования.

В донаучном периоде – это книга V. Henmon “Achievement Tests in the Modern Foreign Languages”, в психометрически-структуралистском – монография Роберто Ладо “Language Testing”, а в психолингвистически-социолингвистическом периоде - работы Хаймза (Hymes D.), которые кардинально перевернули подход к лингводидактическому тестированию, изменив его с аналитического на синтетический, коммуникативный. Определение сформированности иноязычной коммуникативной компетенции становится основной целью лингводидактического тестирования. В психолингвистически-социолингвистическом периоде появляется компьютерное тестирование, которое активно используется для контроля обученности студентов иностранному языку.

Дидактическое тестирование занимается разработкой и использованием языковых и речевых тестов и поэтому является, с одной стороны, областью методики преподавания иностранных языков, а с другой стороны, относится к педагогическому (предметному, дидактическому) тестированию как часть к общей тестологии, которая включает в себя также психологические, профессиональные и другие тесты.

В методической литературе по лингводидактическим тестам можно встретить различные определения теста. Например, Э. А. Штульман определяет методический тест как «контрольное задание, проводимое в равных для всех обучающихся условиях, длительность и характер которого строго соотнесены с объективными факторами и результаты выполнения которого поддаются количественной оценке, являясь показателем определенных итогов учебного процесса к моменту данного теста».

В. А. Коккота под лингводидактическим тестом понимает подготовленный в соответствии с определёнными требованиями комплекс заданий, прошедших предварительное апробирование с целью определения его показателей качества, и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой и/или речевой компетенции.

Тема 3-4. Типы тестов. Характеристические параметры тестов. Контрольно измерительные материалы (КИМы)

Как известно, основная роль тестирования в преподавании заключается в обратной связи (в широком смысле) и в контроле (в узком смысле), и чем теснее взаимосвязаны тестирование и учебный процесс, тем эффективнее учебный процесс и качественное тестирование.

Лингводидактический тест должен быть подготовлен в соответствии с определёнными требованиями и включать комплекс заданий, а также пройти предварительное апробирование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и (или) речевой (коммуникативной компетенции), и результаты которого поддаются определённой оценке по ранее установленным критериям.

Под тестовым заданием или заданием теста следует понимать ту минимальную составляющую единицу теста, которая предполагает определённую вербальную или невербальную реакцию тестируемого. Каждое тестовое задание должно создавать для тестируемого некоторую лингвистическую и экстралингвистическую ситуацию, называемую тестовой ситуацией, а более точно – ситуацией тестового задания.

Тестовая ситуация должна быть представлена стимулом задания, который может быть вербальным или невербальным, т. е. наглядным. Вербальный стимул в тестовом задании называют основой, или текстом задания. Ответ тестируемого также может быть вербальным и невербальным. Вербальный ответ может быть выборочным, т.е. избирательным или свободно-конструируемым. В первом случае студенту предлагается выбрать ответ среди нескольких вариантов, один из которых является правильным, другой (другие) – отвлекающим, или дистрактором. Следовательно, важнейшими характеристиками теста являются его количественная оценка (главное отличие от традиционной контрольной работы), экономичность (минимальные затраты времени для выполнения теста), практичность (доступное содержание тестовых заданий) и валидность т.е. возможность сравнить результат теста с внешним критерием

Лингводидактические тесты подразделяются на две группы: языковые и речевые тесты. Языковые тесты измеряют в основном лингвистическую компетенцию тестируемых. Примерами языковых тестов могут служить лексические и грамматические тесты. Речевые тесты (тесты чтения, аудирования и т. д.) можно условно разделить на следующие подгруппы: традиционные, прагматические и коммуникативные. Традиционные речевые тесты предназначены для выявления навыков и умений чтения, аудирования и письма с помощью традиционных приёмов, например, вопросно-ответных заданий. Примерами прагматических тестов являются тесты восстановления типа клоуз, диктанты и др.

Коммуникативные тесты — это в основном тесты устной речи. Все речевые тесты измеряют разные компоненты коммуникативной компетенции, поскольку имеют вербальный характер.

Как указывает С. К. Фоломкина, при анализе результатов теста достигается его обучающий эффект (операции типа: проверка по ключу ошибочных ответов). Кроме того, на этапе подготовки к тесту и в ходе работы над заданиями теста лингводидактические тесты выполняют также воспитательную функцию через преодоление различных психолингвистических, мыслительных и других трудностей, т. е. путём воспитания силы воли, целеустремлённости, добросовестности и других качеств личности, а также путём изменения отношения к учёбе, к иностранному языку. . А

благодаря стимулирующей роли оценки (балла) теста (при анализе результатов теста) изменяется также эмоциональное состояние тестируемых.

Наиболее важными из многочисленных функций лингводидактического тестирования являются учебно-организационные и функции контроля.

К общедидактическим функциям можно отнести следующие:

- функции прогноза успешности обучения;
- функция определения готовности к учёбе;
- функция диагноза пробелов;
- функция определения общего владения иностранным языком.

Функции контроля включают функции определения текущей и промежуточной успеваемости, итоговой успеваемости, а также эффективности обучения (приёма, метода).

- функции самоконтроля (взаимоконтроля).

Уже в ходе подготовки к тесту проявляются общедидактические функции обучения. Обучаемые систематизируют свои знания, ликвидируют пробелы. В ходе выполнения теста происходит определённое повторение и закрепление материала, активизируется мыслительная деятельность, развивается память, т. е. достигается определённый обучающий эффект. Этот эффект тем больше, чем более контекстуален и коммуникативен тест, чем быстрее происходит обратная связь в системе тест - тестируемый, например, при использовании компьютера.

Основной функцией тестирования является функция контроля. Тесты также могут выполнять специфические исследовательские функции. При проведении тестирования используются разные виды тестовых заданий, благодаря чему достигается большая достоверность результатов. Тестовые задания можно разделить на две категории:

1. тестовые задания закрытого типа;
2. тестовые задания открытого типа.

В заданиях закрытого типа обычно содержатся вопросы и даются варианты ответов на них. При этом задания могут быть с одним или с несколькими вариантами ответов. Кроме заданий на выбор существуют также задания на соотнесение и упорядочение. При этом вопрос должен быть чётко и грамотно сформулирован, а все варианты ответов должны выглядеть правдоподобно. Открытые задания имеют, как правило, более высокую сложность, поскольку они могут требовать краткого ответа либо развернутого суждения по какой-либо тематике. Кроме того, выделяют стандартизированные и нестандартизированные тесты. Стандартизированным тестом считается тест, который опробован достаточно большим и представительным контингентом тестируемых (500-1000 чел) и который имеет стабильные и приемлемые показатели качества, а также спецификацию. Нестандартизированными называются преподавательские тесты, которые составлены самим преподавателем для своих студентов.

Существует так же ещё так называемые промежуточные тесты между стандартизированными и преподавательскими. Эта разновидность называется локально стандартизированным тестом. Как следует из названия, его отличие от стандартизированного теста состоит в том, что представительной выборкой является контингент тестируемых одного ВУЗа города в пределах 100-300 человек.

Лингводидактические тесты классифицируются по целям тестирования следующим образом: тесты учебных достижений, тесты общего владения иностранным языком, диагностические тесты и тесты способностей.

Тесты учебных достижений или успешности обучения следует составлять точно по программе (учебнику) или пройденному языковому материалу и использовать для осуществления текущего, промежуточного и итогового контроля. Эти тесты, кроме того, выявляют ошибки и недостатки обучения и поэтому имеют также некоторые диагностические функции.

Тесты общего владения иностранным языком составляются независимо от программ (учебников) предыдущего обучения. В тест такого рода, как правило, включена проверка тех иноязычных навыков и умений, которые будут необходимы для дальнейшей работы или учёбы.

Лингводидактические тесты имеют следующие отличительные свойства:

1. Акцент делается не на то, как провести тестирование, а на то, что тестировать, поскольку непосредственным объектом тестирования является коммуникативная компетенция, состоящая из языковых умений.

2. Лингводидактические тесты непременно имеют вербальный характер.

3. Лингводидактические тесты измеряют обученность, развитие и прогресс в учебной деятельности в отличие от психологических тестов, которые измеряют обучаемость и связанные с ней параметры.

Следует подчеркнуть, что активное развитие лингводидактического тестирования как средства контроля привело к появлению различных видов лингводидактических тестов.

В зависимости от цели тестирования можно выделить следующие виды тестов:

а) Aptitude Test – тест определения способности к изучению иностранного языка, с помощью которого можно определить перспективы усвоения данной области знаний;

б) Diagnostic Test – диагностический тест, который определяет уровень владения иностранным языком;

в) Placement Test - распределительный, вступительный тест, который служит для распределения тестируемых в равные по уровню обученности учебные группы. Это - либо тесты достижений, либо тесты общего владения иностранным языком.

г) Proficiency Test представляет собой тест общих умений и применяется для контроля усвоения курса в середине года;

д) Achievement Test представляет собой тест учебных достижений, который помогает получить информацию о том, что усвоено по одному из аспектов языка, и над чем необходимо ещё работать.

Лингводидактические тесты имеют преимущества перед нетестовыми формами контроля, которые заключаются в следующем:

1) более высокое качество знаний благодаря их предварительной проверке в предтексте;

2) большая надёжность лингводидактических тестов благодаря выборочному способу ответов, чем обеспечивается объективность подсчёта результатов теста, а также благодаря возможности привлечения большего количества заданий за одинаковое время;

3) относительная объективность всего языкового теста и объективность подсчёта результатов;

4) экономия аудиторного времени за счёт компактной письменной формы заданий;

5) экономичность проверки ответных листов лингводидактических тестов;

6) возможность стандартизации процедур проведения тестов и применения статистического анализа результатов языковых тестов;

7) более положительная мотивация и отношение тестируемых к тестовым формам, где исключена субъективность оценки;

8) удобство массового использования;

9) лучшая воспроизводимость и репрезентативность результатов лингво-дидактических тестов благодаря стандартной процедуре тестирования;

10) лёгкий переход на компьютерное тестирование и т.д.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание студентов на занятии, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Результаты проверки тестов анализируются преподавателем и являются, с одной стороны, показателем уровня знаний студентов, а с другой – самооценкой работы самого преподавателя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок.

Тема 5. Тестирование по РКИ

Тестовая форма контроля в наши дни широко применяется во всем мире для определения уровня языковой компетентности при изучении иностранных языков. Распространение и развитие данной формы контроля было обусловлено как развитием измерительных технологий в целом, так и стремлением более точно измерить степень владения тем или иным языком. Однако в России до

90-х годов при обучении иностранных граждан русскому языку тесты если и использовались, то в лучшем случае в виде отдельных заданий в тестовой форме. Лишь в середине 90-х годов усилиями специалистов МГУ им. М.В. Ломоносова и Петербургского государственного университета была разработана государственная система тестирования иностранных граждан по русскому языку как иностранному (РКИ), своего рода русский аналог американского TOEFLa.

Цель разработки этой системы – создание технологичных и эффективных методов оценки языковой компетенции (и ее сертификации) у граждан зарубежных стран.

Первым этапом этой огромной по своему объему работы стала разработка иерархии уровней владения русским языком как иностранным, описание языкового материала, а также создание перечня навыков и умений, которыми должен овладеть иностранец, изучающий русский язык на каждом из выделенных уровней. Таким образом, была заложена основа для создания системы тестирования по РКИ в целом. В настоящее время в системе выделяется 6 уровней:

- элементарный
- базовый
- первый сертификационный
- второй сертификационный
- третий сертификационный
- четвертый сертификационный.

При разработке данной иерархической системы специалисты не могли не учитывать сложившийся за десятилетия вузовский опыт преподавания РКИ. Напомним, что в соответствии с учебным процессом в российских вузах были выделены следующие этапы обучения иностранцев русскому языку: начальный (I и II концентры подготовительных факультетов), средний (III концентр), продвинутый (I – III курсы основных факультетов) и завершающий (IV – V курсы). Эти этапы и легли в основу описанной выше системы тестирования, а именно: I концентр был назван Элементарным уровнем владения, Базовый уровень соответствует II концентру, I сертификационный уровень соответствует среднему этапу, или III концентру, II сертификационный уровень – продвинутому этапу, III сертификационный уровень – завершающему (при этом разработчиками уровня декларируется, что овладение данным уровнем позволяет вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве редактора, журналиста, дипломата и т.д., противореча тем самым определению «общее владение»). IV сертификационный уровень – уровень свободного владения языком – уже не нуждается в привязке к учебному процессу. Другими словами, все этапы вузовского обучения русскому языку как бы получили свои названия, а заодно и возможность сертификации.

Описание языкового материала и требования к навыкам и умениям (а также фрагменты типовых тестов) содержатся в Стандартах каждого уровня. К сожалению, в распределении языкового материала по уровням владения русским языком существует некоторая диспропорция. Так, если на базовом и первом уровнях наблюдается примерное удвоение языкового и лексического материала по сравнению с предыдущим уровнем, то дистанция между первым и вторым уровнями существенно больше. В то же время наполнение третьего уровня по сравнению со вторым увеличивается явно менее, чем в 2 раза. Такая диспропорция объясняется тем, что при разработке иерархии уровней авторы не смогли дистанцироваться от перечисленных выше этапов обучения иностранцев русскому языку в вузах, поскольку еще не был осознан тот факт, что **понятия учебный процесс и уровень владения языком** не синонимичны и в системе сертификационного тестирования они не могут полностью совпадать.

Одновременно с подготовкой Стандартов за короткий промежуток времени была разработана структура тестов, проведена их первичная апробация, выработаны критерии и параметры оценки их выполнения. В процессе этой работы выявлялись и особенности конструирования тестов по РКИ (общее владение).

Тесты всех уровней владения русским языком состоят из 5 субтестов, каждый из которых должен проверять определенный вид речевой деятельности:

- Лексика. Грамматика
- Чтение

- Аудирование
- Письмо
- Говорение.

Каждый субтест состоит из нескольких частей, предваряется общей инструкцией по его выполнению; 3 субтеста снабжены рабочей и контрольной матрицей, а субтесты по письму и говорению – листами экспертной оценки (или рейтерскими таблицами).

Поскольку в каждом субтесте проверяется один определенный вид речевой деятельности, в целом тесты по РКИ на всех уровнях являются гетерогенными. Субтесты, на первый взгляд, гомогенны, однако при более детальном рассмотрении субтест по лексике, грамматике вряд ли можно отнести к гомогенным, скорее всего, это гетерогенный тест, состоящий из 2 разнородных частей. Эту особенность субтеста необходимо учитывать при статистической обработке и последующем анализе результатов тестирования.

На втором этапе работы по созданию системы тестирования за короткий промежуток времени тесты каждого уровня после экспертизы были опубликованы и рекомендованы к широкой апробации (параллельно создавались “закрытые”, контрольные варианты тестов). На этом же этапе началось конструирование и первоначальная апробация профессиональных модулей, задачей которых является проверка уровня владения языком специальности.

Модульные тесты функционируют не на всех уровнях, а лишь на первом, втором, третьем и четвертом сертификационных уровнях. Это объясняется тем, что на элементарном и базовом уровнях иностранными гражданами еще не освоен в достаточном объеме лексико-грамматический материал языка специальности. Модульные тесты также состоят из пяти субтестов. Исключением являются профессиональные модули первого уровня, состоящие из 3 субтестов:

- Субтест 1. Лексика. Грамматика
- Субтест 2. Чтение
- Субтест 3. Аудирование

Такая структура теста не соответствует требованиям Стандарта, ибо отсутствует проверка сформированности умений письма и говорения. Разработчики объясняют отсутствие субтестов по письму и говорению тем, что уровень владения продуктивными видами речи на данном этапе обучения является рецептивным, это не позволяет иностранным гражданам решать когнитивно-коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере деятельности (однако это заявление не подкреплено ни пробным тестированием, ни какой-либо другой доказательной базой). При такой постановке вопроса основными умениями, подлежащими контролю, естественно, стали умения в области чтения и аудирования, но это никак не отменяет необходимости проверки навыков в области письма и говорения. Поскольку эти навыки зафиксированы в Стандарте, уровень их сформированности должен быть проверен. Неполный по своей структуре тест не обеспечивает достоверной проверки навыков речевой деятельности.

Градуальная серия лексических минимумов стала одним из важнейших компонентов системы тестирования. Создание уровневых тезаурусов было продиктовано жесткой необходимостью ориентироваться на фиксированный круг лексики при разработке тестов, при подготовке иностранцев к тестированию, при оценке результатов тестирования. В настоящее время опубликованы лексические минимумы элементарного уровня (780 слов), базового уровня (1300 слов), первого сертификационного уровня (2300 слов), близится к завершению работа по созданию лексического минимума II сертификационного уровня, предполагается, что его объем составит 5000 единиц.

В окончательном виде каждый лексический минимум градуальной серии состоит из 3 частей. Первая часть – алфавитный словник. Все слова этой части переведены на пять языков: английский, испанский, немецкий, французский, китайский. Вторая часть – тематические группы. Тематическая классификация соответствует общепринятой традиции идеографического описания лексики. Лексические единицы сгруппированы в тематические классы, в каждой теме выделяются подтемы, в рамках которых слова разграничены по частям речи. Таким образом, иностранный пользователь получает несколько входов в тезаурус: по алфавиту, по тематической

принадлежности слова, по принадлежности к лексико-грамматическому разряду. Это значительно облегчает ему работу со словарем.

Объем и наполнение уровневых лексических минимумов зависит от требований стандартов и содержания программ, однако эта зависимость не является односторонней. Увеличение словаря в 2 раза может служить сигналом о границе между двумя уровнями, т.е. удвоение словарного объема может быть показателем и одним из оснований для выделения уровня владения русским языком как иностранным.

На современном этапе развития системы тестирования по РКИ началась работа по созданию тренировочных тестов и компьютерных версий. Теоретически может быть несколько видов тренировочных тестов. Например, тесты, предназначенные для отработки ограниченного круга навыков или умений, или тесты, содержащие несколько вариантов тестов в полном объеме. Уже изданы тренировочные тесты элементарного уровня, базового, первого уровней. В этих тестах иностранные граждане, готовящиеся к тестированию, могут познакомиться с двумя вариантами теста и образцами выполнения субтеста по письму.

Тесты по РКИ создавались с целью разработки современной методической системы оценки уровня владения русским языком у иностранных граждан. Основными принципами этой работы стали научность, технологичность, адаптивность, эффективность, точность и интерпретируемость результатов.

Все тесты Российской системы тестирования по РКИ направлены на критериальную интерпретацию результатов (для краткости такие тесты часто называют критериальными). Это значит, что успешность выполнения теста определяется по отношению к определенному критерию (или планке выполнения), установленному специалистом-предметником. Критериальный подход дает оценку по дихотомической шкале: справился / не справился, прошел / не прошел. В то же время критериальные тесты можно с успехом использовать в качестве диагностических и распределительных.

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ И ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ ПО ТЕМАМ ДИСЦИПЛИНЫ

Тема 1. Развитие тестирования как культуры квалиметрических технологий

План

1. Понятие о качестве образования. Оценка как элемент управления качеством. Показатели качества образования.
2. Мониторинг качества образования.
3. Традиционные и новые средства оценки результатов обучения.
4. Виды контроля (входной, текущий и итоговый).

Вопросы для обсуждения.

1. Функции контроля
2. Виды контроля.
3. Средства контроля.
4. Соотношение понятий: оценка знаний и отметка.
5. Организация различных форм устного контроля (подготовка материалов, проведение, оценивание, анализ результатов).
6. Организация различных форм письменного контроля (подготовка материалов, проведение, оценивание, анализ результатов).
7. Достоинства и недостатки традиционного контроля.

Тема 2. История развития системы тестирования в России и за рубежом

План

1. Возникновение тестирования. Ф. Гальтон – родоначальник тестового движения.
2. Тесты Дж. Кеттела, А. Бине, Т. Симона, Дж. Фамера.
3. Деление тестов на педагогические и психологические. Первые педагогические тесты Э. Торндайка.
4. Современное развитие тестологии в Европе, Японии, Канаде, США.
5. Современная теория тестов (IRT). История её создания.
6. Развитие тестирования в России. Современные центры тестирования.

Вопросы для обсуждения

1. Где и как возникло тестирование?
2. Кто стоял у истоков тестирования?
3. В чем суть современной теории тестов (IRT)?
4. как развивалось тестирование в России?

Тема 3. Типы тестов. Характеристические параметры тестов

План

1. Типология тестов. Открытый, закрытый тип, тесты достижения и достигнутого уровня.
2. Теоретико-методологические основы тестирования: надежность, валидность, математический аппарат подсчета, психологические компоненты.
3. Понятие трудности тестов. Дискриминационная способность заданий.
4. Компьютерное тестирование. Адаптированное компьютерное тестирование.

Вопросы для обсуждения.

1. Классификации тестов
2. Этапы конструирования педагогических тестов.
3. Планирование содержания теста.
4. Общие принципы отбора содержания теста.
5. Формы тестовых заданий и требования к ним:

- а) задания с выбором ответов;
 - б) задания на дополнение;
 - в) задания на установление соответствия;
 - г) задания на установление правильной последовательности.
6. Сравнительная характеристика форм тестовых заданий.

Тема 4. Контрольно-измерительные материалы (КИМы) и интерпретация результатов обучения

План

1. Педагогические измерения. Шкалирование результатов тестирования.
2. Статистические характеристики теста.
3. Стандартизация теста.
4. Вариативность тестов.

Вопросы для обсуждения

1. Трудность тестовых заданий.
2. Правдоподобность дистракторов.
3. Дискриминативность тестовых заданий.
4. Надежность теста.
5. Валидность теста.

Тема 5. Тестирование по РКИ.

План

1. ТРКИ как одно из средств повышения качества общего и педагогического образования.
2. Методика проведения тестирования.
3. Структура КИМов ТРКИ.
4. Занятия по подготовке к ТРКИ.
5. Уровни владения РКИ
6. Субтест «Аудирование» в рамках тестирования по РКИ.
7. Субтест «Письмо» в рамках тестирования по РКИ.
8. Субтест «Чтение» в рамках тестирования по РКИ.
9. Субтест «Лексика. Грамматика» в рамках тестирования по РКИ.
10. Субтест «Устная речь» в рамках тестирования по РКИ.
11. Тестирования по РКИ с помощью компьютерных технологий

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Эффективная подготовка современного специалиста в разных областях предполагает в качестве необходимой базы высокую речевую компетентность субъекта образовательного процесса, без которой невозможно или затруднено освоение образовательных маршрутов. Речь становится все более и более мощным средством регуляции деятельности людей.

Интенсивное развитие гуманитарного знания, антропоцентризм современной науки предполагают особое внимание к языку и речи, так как именно в них и только через них человек может осуществиться как личность. Антропоцентрическая ориентация современной науки и современных образовательных компетенций делают особенно актуальной проблему понимания, которая, в свою очередь, неразрывно связана с языком, языковой способностью человека, языковыми знаниями. Именно знание языка дает возможность воспринимать все учебные дисциплины, реализовать творческий потенциал личности в соответствующей предметной области.

Современные образовательные программы, признающие приоритет личности обучаемого, непременно должны учитывать то, что в структуре личности «человека говорящего» значимым оказывается соотношение *знания языка и знаний о языке*. Знание языка определяет речевую деятельность носителя языка. Знания о языке основаны на том запасе лингвистической информации, который человек приобретает, получая среднее образование.

Ставшее актуальным в последние годы понятие «языковая личность» связано со способностью человека общаться, созывать устные и письменные тексты в соответствии с конкретными коммуникативными задачами, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь в разных сферах общения.

В период обучения в вузе носитель языка в максимальной степени вовлечен в деятельность, связанную с восприятием и переработкой множества текстов разных стилей и жанров, как и в деятельность по созданию текстов. Это также требует от студентов интенсивной работы над собственными речевыми навыками.

В соответствии с этими исходными положениями и составлены методические рекомендации.

На практических занятиях предполагаются различные виды работы. Кроме выполнения практических упражнений, введены задания, требующие от студентов осмысления текстовых фрагментов из статей и выступлений известных лингвистов и писателей.

Теоретические вопросы целесообразно рассматривать, соотнося их с конкретными практическими заданиями, представляющими собой систему в каждой изучаемой теме. В течение всего времени изучения дисциплины текущий контроль осуществляется двумя группами тестов. Первая носит обучающий характер; основная задача этих тестовых заданий – контроль формирования знаний студентов. Вторая контролирующая; основная задача – контроль усвоения студентами учебного материала.

Для организации самостоятельной работы необходимы следующие условия:

- готовность студентов к самостоятельному труду;
- наличие и доступность необходимого учебно-методического и справочного материала;
- консультационная помощь.

На основании компетентностного подхода к реализации профессиональных образовательных программ, видами заданий для внеаудиторной самостоятельной работы являются:

- *для овладения знаниями*: чтение текста (учебника, первоисточника, дополнительной литературы), составление плана текста, конспектирование материала, выписки из текста, работа со справочниками, учебно-исследовательская работа, компьютерной техники и Интернета и др.

- *для закрепления и систематизации знаний*: работа с конспектом лекции, обработка текста, повторная работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы), составление плана, составление таблиц для систематизации учебного материала, ответ на контрольные вопросы, аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, конспект-анализ и др.), подготовка мультимедиа сообщений/докладов к выступлению на занятию, материалов-презентаций, тестирование и др.

- для формирования умений: решение ситуационных (профессиональных) задач, проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности др.

Самостоятельная работа может осуществляться индивидуально или группами студентов в зависимости от цели, объема, конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности, уровня умений студентов.

Виды внеаудиторной самостоятельной работы студентов:

1. работа над лекционным материалом;
2. работа над учебными пособиями, монографиями, научной периодикой;
3. подготовка к практическому занятию;
4. подготовка к зачету.

Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной самостоятельной работе, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Требования к итоговой аттестации по курсу

Осуществляется дифференцированный подход к выставлению итоговой оценки, основанный на рейтинговой шкале.

Студенты, выполнившие все предусмотренные учебным планом виды работы, набравшие за работу в течение семестра количество баллов, соответствующее оценкам «отлично», «хорошо», и не имеющие задолженностей по разным видам работ, получают зачет по результатам текущей работы в течение семестра (на основе результатов рейтинга).

Студенты, набравшие за работу в течение семестра количество баллов, соответствующее оценке «удовлетворительно», и имеющие задолженностей по разным видам работ, зачет получают после сдачи задолженностей.

Студенты, получившие за работу в течение семестра количество баллов, соответствующее оценке «неудовлетворительно», сдают зачет в соответствии с требованиями к содержанию и уровню освоения дисциплины, а также к объему и формам выполнения аудиторной и самостоятельной работы.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа - индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем.

Цель проведения самостоятельной работы со студентами – освоение теоретического материала по изучаемой дисциплине, углубление и расширение теоретических знаний; систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических навыков студентов; формирование умений по поиску и использованию справочной и специальной литературы, а также других источников информации; развитие познавательных способностей и активности студентов, творческой инициативы, ответственности и организованности; формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию и самореализации; развитие научно-исследовательских навыков; формирование умения применять полученные знания на практике (профессиональной деятельности).

Изучение курса непосредственно **в аудитории** обуславливает такие содержательные элементы самостоятельной работы, как умение слушать и записывать лекции; критически оценивать лекции, выступления однокурсников на практических занятиях, групповых занятиях; продуманно и творчески строить свое выступление, доклад; продуктивно готовиться к зачету/экзамену.

К самостоятельной работе **вне аудитории** относится: работа с книгой, словарем; доработка и оформление лекционного материала; подготовка к практическим занятиям.

Самостоятельная работа по курсу **«Основы лингводидактического тестирования»** предполагает работу с учебной и методической литературой, монографиями, статьями, словарями лингвистических терминов, составление конспектов, публичных выступлений (по отдельным вопросам темы), развернутых сложных планов, аннотаций, написание докладов, контрольных заданий.

В самостоятельной работе используются разнообразные формы и виды. Навыки самостоятельной работы, полученные в ходе освоения курса «Основы лингводидактического тестирования», закладывают основу для базовой профессиональной подготовки студента.

Содержание самостоятельной работы нацелено на углубление и конкретизацию основных положений лекции, на освоение лингвистической терминологии, на изучение дополнительной литературы по теме, на подготовку практических и семинарских занятий, на умение представить графически содержание раздела, темы, вопроса, на составление плана, тезисов, доклада по изучаемым темам, обработку конспективных записей лекций.

Важнейшими видами самостоятельной работы являются выполнение практических заданий. В течение семестра необходимо усвоить учебный материал, который предложен на практических занятиях, в учебных и методических пособиях. Самостоятельная работа по дисциплине обеспечивает формирование умений и навыков научной организации учебного труда.

Работу следует начинать с уточнения темы и составления плана работы, в котором намечается последовательность повторения и закрепления изученного нового материала, соотнесение теории и содержания практических упражнений, для выполнения которых требуются соответствующие теоретические знания; прогнозируется и примерное время, необходимое для каждого из этих видов работы.

Повторение изученного ранее должно занимать большое место на каждом самостоятельном занятии. Именно повторение в конечном счете и обеспечивает успех всей работы по дисциплине.

Подготовка к лекционным занятиям

Главное в самостоятельной работе студента – чтение материала учебных пособий по тематике лекций (см. план лекционных занятий в рабочей программе). При чтении надо ставить перед собой цель вникнуть в круг проблем, с которыми были мало знакомы, найти в данной теме полезное для себя, для своей работы. Подготовку к каждой лекции нужно начинать с обработки записи предыдущей: во-первых, подчеркнуть все заголовки, чтобы они выделялись на общем фоне

страницы; во-вторых, указать в оглавлении тетради страницы, на которых раскрываются соответствующие темы; в-третьих, расшифровать те места в записи лекции которые в спешке пришлось сократить, более точными словами выразить неудачно сформулированные мысли; в-четвертых, различными средствами выделить формулировки основных понятий. Оформив запись, перейти к чтению лекционного материала и учебных пособий, рекомендованных к этой теме.

Подготовка к практическим занятиям

Подготовка начинается с оформления записей, рабочих помет, дополнений, сделанных на предыдущем аудиторном занятии.

Затем изучается теоретический материал по плану практического занятия, запоминаются основные понятия и их формулировки.

Следующий этап – выполнение практических заданий. Необходимо следовать рекомендациям к каждому заданию, анализировать предлагаемые образцы, на основе которых будет выполняться задание, использовать лекционные материалы, справочники и словари при анализе языковых единиц.

Трудные темы целесообразно изучать в течение длительного времени. При этом степень трудности различных тем каждый студент определяет для себя индивидуально. Рекомендуются следующие формы работы:

- 1) продумывание заголовка темы;
- 2) чтение записей по данной теме;
- 3) первоначальное чтение материала по данной теме в других имеющихся пособиях;
- 4) составление кратких тезисов к пунктам плана практического занятия;
- 5) выполнение упражнений и заданий, представленных в плане практического занятия;
- 6) подбор собственных примеров для наиболее важных положений данной темы;
- 7) выявление связей данной темы с другими темами курса;
- 8) выявление связей данной темы с темами других курсов, изучаемых по специальности в целом, и лингвистическим дисциплинам в частности;
- 9) определение возможных путей использования знаний по данной теме в работе.

Рекомендованные формы подготовки к практическим занятиям применяются вариативно, исходя из особенности содержания конкретной темы, а также с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Работа с учебной и научной литературой

Основной вид работы с книгой – *чтение*. При изучении нового надо стараться точно определить объем текста, с которым следует ознакомиться при подготовке конкретной темы и, исходя из целей, задач и объема имеющегося времени, выбрать один из видов чтения.

Чтение учебной и научной книги должно реализовать изучающую цель. Цель и з у ч а ю щ е г о чтения – максимально полно и точно понять содержащуюся информацию. Текст читается целиком, темп – медленный, отдельные места перечитываются.

Чтение научного текста должно сопровождаться словарной работой: непонятные и незнакомые слова, а также неизвестные термины в ходе чтения должны уточняться по словарям и записываться в тетрадь. В процессе чтения необходимо периодически останавливаться, вдумываясь в прочитанное.

Если непонятен какой-либо фрагмент, следует перечитать его еще раз и уяснить, что именно вам непонятно: слово, выражение, мысль. Важно получить ответы на все возникшие вопросы: либо найти ответ в словарях, либо в других книгах, либо обратиться к специалистам.

По окончании изучающего чтения каждого параграфа необходимо записать в тетрадь определения понятий, основные положения, примеры. *Чтение с записью прочитанного – условие серьезного и осознанного обучения*.

Рекомендуются следующие формы работы с учебной и научной книгой:

- 1) выделение наиболее важных понятий и повторное чтение их определений;
- 2) запись в тетрадь точных формулировок основных понятий;
- 3) составление конспекта параграфа одного из пособий;
- 4) заучивание определений наиболее важных понятий;

- 5) повторение определений наиболее важных понятий;
 6) заучивание примеров, приводимых в пособиях для подтверждения наиболее важных положений данной темы.

Использование Интернета

Одним из эффективных путей совершенствования самостоятельной работы является использование студентом Интернет-ресурсов, основными достоинствами которых являются: возможность реализации принципа индивидуальной работы; наличие быстрой обратной связи; большие возможности наглядного предъявления материала; вариативный характер и проблемность ситуаций; активность обучающихся; креативность.

Использование Интернет - ресурсов в учебно-познавательной деятельности студента в процессе самостоятельной работы является ориентированность на развитие интеллектуальных умений (владение приемами мыследеятельности, сформированность различных видов мышления: системность, проблемность, критичность, рефлексивность, гибкость, диалогичность и др.) и исследовательских умений (анализировать, сравнивать, выдвигать гипотезу, осуществлять индукцию, дедукцию) студентов. В результате организации самостоятельной работы можно выделить уровни самореализации студентов в самостоятельной работе с использованием Интернет-ресурсов:

Уровни	Характеристика
Адаптивно-репродуктивный	Самостоятельная работа является репродуктивной; отсутствует личностная ориентация на использование и развитие информационного, исследовательского, коммуникативного потенциала для решения учебно-познавательных задач и заданий; частое обращение за внешней детализирующей помощью к преподавателю или студентам; результат самостоятельной работы является более значимым, чем процесс; отсутствие устойчивой потребности в самоорганизации, самоуправлении, самореализации; обращение к Интернет-ресурсам эпизодическое.
Проектировочно-поисковый	Доминирует ситуативная активность; проектируются индивидуальные варианты организации и осуществления самостоятельной работы в зависимости от индивидуального уровня учебных и личностных достижений; обращение к Интернет-ресурсам для обеспечения субъект - субъектного диалога с преподавателем, самостоятельного нахождения научной информации, необходимой для решения задач, заданий, разрешения учебно-познавательных проблем; осуществляется поиск способов презентаций учебных и личностных достижений в образовательном процессе.
Исследовательско-креативный	Устойчивое развитие способности к перспективному целеполаганию в самостоятельной исследовательской учебно-познавательной деятельности; проявление надситуативной интеллектуальной инициативы и активности; способность вступать в конструктивный субъект - субъектный диалог с преподавателем, обеспечивающий расширение и углубление представлений о возможностях самостоятельной работы для личностного саморазвития; способность самостоятельно анализировать положительную динамику учебных и личностных достижений на основе рефлексивно-критического мышления; продуктивное использование Интернет-ресурсов.

При самостоятельной работе студент может обратиться к Интернету для поиска необходимой литературы. Желательно вести поиск в разделах: электронные библиотеки, учебная литература, научная литература, рефераты и др. Необходимо иметь в виду, что, работая с

Интернет-источниками, студент должен осваивать изучаемый раздел так же, как при использовании обычной учебной литературы.

Подготовка контрольного задания в рамках самостоятельной работы студента

Инструкция: работа сдается в печатном виде на листах А4 с оформленным титульным листом и списком использованной литературы. Все разработанные задания должны соответствовать по сложности одному уровню в рамках системы ТРКИ

1. Составьте 5 заданий в тестовой форме с выбором одного правильного ответа.
2. Составьте 5 заданий в тестовой форме с выбором нескольких правильных ответов.
3. Составьте 5 заданий в тестовой форме открытого типа.
4. Составьте 3 задания в тестовой форме на установление соответствия.
5. Составьте 2 задания в тестовой форме на установление правильной последовательности.

Критерии оценки:

5 баллов ставится, если обучающийся: полно излагает изученный материал, даёт правильное определенное языковых понятий; обнаруживает понимание материала, может обосновать свои суждения, применить знания на практике, привести необходимые примеры не только по учебнику, но и самостоятельно составленные; излагает материал последовательно и правильно с точки зрения норм литературного языка.

4 балла ставится, если обучающийся: даёт ответ, удовлетворяющий тем же требованиям, что и для отметки "5", но допускает 1-2 ошибки, которые сам же исправляет, и 1-2 недочёта в последовательности и языковом оформлении излагаемого;

3 балла ставится, если обучающийся: обнаруживает знание и понимание основных положений данной темы, но: излагает материал неполно и допускает неточности в определении понятий; не умеет достаточно глубоко и доказательно обосновать свои суждения и привести свои примеры; излагает материал непоследовательно и допускает ошибки в языковом оформлении излагаемого.

2 балла ставится, если обучающийся: не усвоил и не раскрыл основное содержание материала; не делает выводов и обобщений.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ

Валидность – важная характеристика теста, определяющая его качество. Валидность (от англ. Validity - значимость, обоснованность, пригодность) – «это характеристика способности теста служить поставленной цели измерения», т.е. способность теста измерять то, для чего он предназначен. Выделяют несколько видов валидности, которые отражают различные аспекты этого критерия качества теста: содержательную, критериальную и конструктивную (концептуальную) валидность.

Дискриминативность (дифференцирующая способность, различающая способность) задания – это способность задания дифференцировать испытуемых по уровню достижений, на сильных и слабых. Высокая дискриминативность тестовых заданий важна для нормативно-ориентированных тестов, основная цель которых - ранжирование учащихся по уровню достижений.

Дистракторы – это неправильные, но правдоподобные варианты ответов теста, т.е. похожие на правильные.

КИМы – это стандартизированная экзаменационная работа, создаваемая в соответствии с требованиями теории педагогических измерений, позволяющая с достаточной объективностью и надежностью провести независимую государственную аттестацию выпускников общеобразовательных учреждений и отбор абитуриентов вузов.

Логит – это единица измерения шкалы, на которой находятся θ и β (уровень подготовленности и трудность задания).

Мониторинг – это механизм контроля и слежения за качеством образования. В процессе мониторинга выявляются тенденции в развитии системы образования, соотнесенные во времени, а также последствия принимаемых решений. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

Надежность - это характеристика теста, отражающая точность педагогического измерения, а также устойчивость результатов тестирования к воздействию посторонних (случайных) факторов.

Нормы – это множество показателей, которые устанавливаются эмпирически, сообразно тому, как выполняет задания теста некоторая четко определенная выборка испытуемых. Наиболее распространенными нормами являются среднее арифметическое и стандартное отклонение по множеству индивидуальных баллов выборки стандартизации.

Ошибка измерения – статистическая величина, отражающая степень отклонения наблюдаемого балла от истинного балла испытуемого.

Педагогическая технология – это системная, совместная деятельность педагога и обучающихся, направленная на получение знания в результате преобразования информации, основанная на рефлексии, стандартизации и оптимизации педагогической системы.

Педагогический тест – это система дидактических заданий специфической формы, позволяющая оценить уровень обученности студентов (учащихся), совокупность их представлений, знаний, умений и навыков в той или иной области содержания.

Педагогическая оценка – это процесс установления соответствия между характеристиками обучаемых и точками эмпирической шкалы, в которой отношения между различными оценками характеристик выражены свойствами числового ряда.

Портфолио – это целенаправленная коллекция работ учащихся, которая демонстрирует их усилия, прогресс, достижения в одной или более областях. Цель портфолио – выполнять роль индивидуальной накопительной оценки и, наряду с результатами экзаменов, определять рейтинг выпускников основной школы.

Предтестовое задание называется тестовым, если апостериорные количественные оценки его характеристик удовлетворяют определенным критериям, нацеленным на проверку качества содержания, формы и выполнения системообразующих свойств заданий теста.

СОЛО – таксономия (SOLO – Structure of the Observed Learning Outcomes), предложенная в 1982 г., – один из примеров разработки современной структуры познавательной деятельности. В настоящее время СОЛО-таксономия прочно вошла в практику деятельности многих тестовых центров.

Спецификация – это описание теста, где указываются цели тестирования, для кого этот тест предназначен, содержание проверки, процентное соотношение заданий по различным разделам и видам деятельности, используемые формы заданий, рекомендуемое время выполнения. Спецификация теста разрабатывается с учетом нормативных документов и образовательных стандартов, которые используются при планировании содержания теста.

Современная теория тестов – это существующая на Западе теория параметрического оценивания (полностью Теория характеристических кривых, иллюстрирующих ответы испытуемых на задания теста) – Item Response Theory (IRT), предназначенная для оценки латентных (скрытых от непосредственного наблюдения) параметров испытуемых и заданий теста посредством применения математико-статистических моделей измерения». IRT является частью более общей теории латентно-структурного анализа (LSA). Для обозначения современной теории тестов используют и другие названия - модель истинных баллов (True-score models – TSM), модель скрытых качеств (Latent Trait Models – LTM).

Стандартизация – комплекс процедур, позволяющий создать для всех испытуемых равные условия.

Тест – это система заданий, которые принято называть тестовыми заданиями. Тестовое задание направлено на проверку определенного элемента содержания и должно отвечать ряду требований.

Тест – это инструмент, состоящий из квалитетически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии и анализа результатов для измерения качеств и свойств личности, учебных достижений, изменение которых возможно в процессе систематического обучения.

Тест как метод предполагает технологию измерения, которая включает в себя разработку системы тестовых заданий с заданными качественными и количественными характеристиками для объективного и надежного оценивания учебных достижений испытуемых, стандартизированную процедуру проведения тестирования, методы статистической обработки, анализа и интерпретации полученных результатов.

Трудность тестовых заданий в классической теории тестов определяется через соотношение количества испытуемых, справившихся с данным заданием, и общего количества испытуемых, т.е. трудность задания - это доля учащихся, которые справились с заданием.