

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.146

DOI: 10.18384/2310-7219-2015-4-84-93

Акимова О.Б., Колегова Е.Д.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

О ПОДХОДАХ К СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы, связанные с подготовкой кадров высшей квалификации, с пониманием понятия «фонд оценочных средств» в современной педагогической литературе; предлагаются основные теоретико-методологические подходы к формированию фонда оценочных средств подготовки аспирантов. Охарактеризованы цели, функции и этапы формирования фонда оценочных средств. Анализируются проблемы оценки уровня сформированности компетенций аспирантов в условиях реализации ФГОС. Предлагаются подходы к проектированию оценочных средств, соответствующих компетентностной модели высшего образования. Определен перечень оцениваемых объектов; предложена система критериев и показателей качества подготовки на всех этапах обучения.

Ключевые слова: аспирантура, компетенции выпускника, оценочные средства, фонд оценочных средств, функции и этапы формирования фонда оценочных средств.

O. Akimova, E. Kolegova

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg

ON THE APPROACHES TO CREATING AN ASSESSMENT TOOLS SYSTEM FOR IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE THIRD STAGE OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The problematic issues, connected with training the personnel of the highest qualification, as well as with understanding the concept "fund of assessment tools" in modern pedagogical literature, are discussed in this article. It offers basic theoretical and methodological approaches to the formation of the fund assessment tools for postgraduate training. Aims, functions and stages of the fund assessment tools creation are described. The problems of

© Акимова О.Б., Колегова Е.Д., 2015.

assessing the level of graduate students' competence in the conditions of realization of the Federal State Educational Standards of new generation are analyzed. The approaches to designing assessment tools corresponding to the competence model of higher education are suggested. The list of evaluated objects is defined, the system of criteria and indicators of the educational quality at all stages of education are offered.

Key words: post-graduate course, graduate student's competences, evaluation tools, the fund of assessment tools, functions and stages of forming the fund of assessment tools.

Подписание Россией Болонской декларации привело к значительным изменениям в системе российского образования, активизировало научный поиск способов решения коренных проблем высшей школы. Поскольку в современных социально-экономических условиях работодателям нужна не квалификация как результат профессиональной подготовки, обеспечивающей наличие у выпускника определенных профессиональных умений и навыков, а профессиональная компетентность как совокупность знаний, умений и владений, сочетающихся с социальным поведением, способностью работать в группе, умением принимать решения и отвечать за их последствия, традиционная система подготовки кадров, в основе которой лежит знаниевая парадигма, себя исчерпала. Помимо этого, система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как мобильность, гибкость, инициативность, способность к обучению через всю жизнь и др.

Реформа российского высшего образования, включающая структурную перестройку системы воспроизводства кадрового потенциала для экономики страны, реализацию компетентностно ориентированных образовательных программ, способствует внедрению в практику высшей школы инновационных образовательных технологий,

поиску новых форм оценивания учебных достижений и пр., что в конечном счете должно привести к сближению структуры и содержания высшего образования требованиям рынка труда и мировым тенденциям.

В соответствии с вступившим в силу с 1 сентября 2013 г. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [15] и в контексте Болонской декларации аспирантура закреплена в системе высшего образования в качестве третьей ступени образования. В связи с этим в настоящее время подготовка кадров высшей квалификации осуществляется по программам, реализующим компетентностно ориентированные ФГОС.

Компетентностная модель выпускника, заложенная в ФГОС третьей ступени образования и дополненная в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП), содержит следующие группы компетенций: универсальные (надпрофессиональные) компетенции, не зависящие от конкретного направления подготовки, формирующие те качества личности, которые позволят выпускнику аспирантуры стать успешным в любой сфере деятельности; общепрофессиональные, определяемые направлением подготовки, овладение которыми позволит сформировать способность и готовность выпускника рационально действовать в будущей професси-

ональной деятельности; профессиональные компетенции, определяемые направленностью (профилем) программы аспирантуры в рамках направления подготовки.

Применительно к педагогическому образованию для выпускника направления подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» квалификация исследователя в соответствии с утвержденным ФГОС дополняется квалификацией преподавателя-исследователя, что позволяет научно-педагогическим кадрам высшей квалификации помимо глубокой теоретической подготовки сформировать готовность к активной исследовательской и преподавательской деятельности.

Исследованию проблем, связанных с совершенствованием процесса подготовки кадров высшей квалификации, повышением его качества, посвящено достаточно много работ. В публикациях В.И. Байденко, М.Б. Гитмана, С.А. Писаревой, Н.А. Селезневой, В.П. Шестака и др. представлены результаты анализа современных тенденций развития и совершенствования подготовки научно-педагогических кадров в российских и зарубежных университетах, содержатся предложения по ее совершенствованию. В частности, в работе С.А. Писаревой [11] исследуются факторы, которые в современных условиях в значительной степени влияют на проектирование содержания подготовки, отвечающего потребности формирования исследовательской квалификации выпускника аспирантуры. К ним, по мнению авторов публикации, относятся: проблемы, связанные с развитием постиндустриального общества, все чаще называемого «обществом знаний», в котором

успешность личности определяется ее компетенциями; научный прогресс и, в частности, развитие научных представлений о сущности образования; изменения, происходящие в высшей школе, новые запросы в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

При этом под исследовательской компетентностью авторы [6] понимают интегральную характеристику личности, определяющую способность обучающегося решать научные проблемы с учетом теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности. Решение этой задачи требует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных контрольно-оценочных систем.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе приводятся результаты исследований, связанных с внедрением компетентного подхода (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Н.А. Селезнева и многие другие), совершенствованием оценочной деятельности подготовки обучающихся (В.П. Беспалько, В.А. Болотов, Б. Блум, В.И. Звонников, Н.Ф. Ефремова, М.Б. Чельшкова и др.). Анализ отечественной научно-педагогической литературы по вопросам, связанным с внедрением компетентного подхода в практику высшей школы, показал, что в этих условиях повышение качества высшего образования обеспечивается [13]: ориентацией процесса обучения на результаты образования и новой формой их представления в виде дескрипторного опи-

сания приобретаемых выпускником компетенций (требуется ясное определение задач и целей образования, релевантных критериям оценки, которые должны быть достигнуты); вариативностью сроков обучения (подчеркивается необходимость стартового анализа возможностей личности, выработки «индивидуальных образовательных маршрутов», что гарантирует достижение заданных результатов «субъективными» темпами); осуществлением непрерывного и многоаспектного контроля процесса достижения обучающимся запланированных в основных профессиональных образовательных программах результатов образования.

Для организации педагогического контроля и оценки учебных достижений обучающихся на каждом этапе формирования компетенций в обязанность вуза входит создание *фонда оценочных средств* (ФОС), под которым понимается комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения аспирантов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки требованиям соответствующего образовательного стандарта по завершению освоения ОПОП по определенному направлению.

В связи с тем, что ФГОСы третьей ступени образования ориентированы на компетентностную модель, традиционные формы обучения и контроля нельзя признать вполне достаточными для формирования компетенций и проверки успешности освоения аспирантами образовательной программы. Для обеспечения требований стан-

дарта оценивание должно быть организовано как *целенаправленный процесс выявления и оценки достигнутого обучающимся уровня сформированности компетенций* на каждом этапе обучения.

Анализ публикаций [1; 2; 4; 9; 13], связанных с исследованием подходов к разработке системы оценивания учебных достижений обучающихся, позволяет сделать вывод, что для решения этой задачи необходимо: определить перечень оцениваемых объектов – характеристик индивидуальных образовательных достижений, совокупность которых в достаточно полной мере может характеризовать *качество подготовки обучающихся*; сформировать систему критериев и показателей качества подготовки на всех этапах обучения; разработать оценочные средства, позволяющие установить уровень сформированности той или иной компетенции.

Определение перечня оцениваемых объектов. Решение данной задачи связано с уточнением термина «качество образования».

В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) качество образования определено как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень до-

стижения *планируемых результатов* образовательной программы [15], зафиксированных в ФГОС в виде перечня универсальных и общепрофессиональных компетенций и дополненных в ОПОП профессиональными компетенциями.

Поскольку при дисциплинарной организации процесса обучения компетенция формируется в результате освоения целого ряда дисциплин, под термином «планируемые результаты обучения» в рамках конкретной предметной области будем понимать четкие формулировки того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения по конкретной дисциплине и как он будет демонстрировать свое достижение [1].

Как показано в работах [5; 7; 8; 14], для выявления перечня оцениваемых объектов необходимо, выстроив иерархию целеполагания, разделить (декомпозировать) компетенции по предметному и деятельностному признакам на составляющие (компоненты), каждая из которых может формироваться в определенных элементах учебного плана (циклах, дисциплинах, практиках и т.п.). При этом каждая составляющая компетенции должна достаточно полно описывать отличительные признаки своего проявления на всех этапах ее формирования обучающимися в рамках конкретной дисциплины в виде *планируемых результатов обучения*, под которыми понимается *четкая формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения* [1; 2]. Планируемые

результаты обучения должны, с одной стороны, соответствовать сути измеряемого параметра, а с другой – выражаться в простых и однозначных терминах, чтобы они были понятны обучающимся, преподавателям, работодателям и внешним экспертам.

Для выполнения данного требования результаты обучения следует описывать таким образом, чтобы их можно было реально измерить и оценить. Для выражения того, что должно быть достигнуто обучающимся и как будет это достижение подтверждаться, используется технология написания результатов обучения в терминах *дескрипторов*, определяющих общие требования к *знаниям и представлениям, умениям и навыкам*, а также *компетенциям* на различных стадиях обучения обучающихся [2].

Как показано в работах [10; 16], при написании планируемых результатов обучения целесообразно использовать известную таксономию Б. Блума [17], в которой предложена классификация учебно-познавательной деятельности обучающихся от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки. Поскольку таксономия Б. Блума обеспечивает готовую структуру и список глаголов, можно утверждать, что ее использование – это ключ к успешному написанию результатов обучения.

Дескрипторное представление результатов обучения позволяет: методически грамотно избрать стратегию обучения, которая отвечает запланированным результатам обучения и способствует успешному их достижению (аспирантами); определить методы и формы обучения; подобрать соответствующие запланированным

результатам образовательные технологии, разработав для их применения *оценочные средства* и соответствующие им *критерии оценивания*.

Особо подчеркнем, что при планировании результатов обучения по дисциплинам учебного плана, как и проектировании ОПОП в целом [3], необходимо следовать принципу преемственности, отражающемуся на трех уровнях высшего образования – бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Так, например, в ходе обучения на первой ступени высшего образования направления подготовки 051000 «Профессиональное обучение» студент овладевает готовностью к проектированию форм, методов и средств контроля результатов обучения в образовательном процессе (ПК-23). Магистрант этого же направления подготовки развивает данную компетенцию до уровня, предполагающего способность и готовность к проектированию системы оценивания результатов обучения и воспитания (ПК-18). Выпускник аспирантуры развивает компетенции, связанные с анализом образовательной деятельности до уровня, предполагающего способность осуществлять экспертную оценку образовательных организаций с целью разработки рекомендаций по повышению качества образования и проектирования программы их развития (ОПК-7). Использование принципа преемственности позволит вычленивать главные элементы содержания образования, установить межпредметные связи, исключить дублирование учебного материала.

Достижение обучающимся запланированных результатов обучения по всем элементам образовательной программы в совокупности должно обе-

спечить ему по завершении обучения тот уровень развития компетенций, который был заявлен при разработке ОПОП как ее основная цель.

Разработка системы критериев и показателей оценки учебных достижений аспирантов. В стандарте отражено, что учебные достижения обучающихся в условиях реализации компетентностного подхода оцениваются с помощью опубликованных критериев, положений и процедур, применяемых преемственно и согласованно на всех этапах учебного процесса.

Как показал анализ педагогических исследований, посвященных вопросам оценки учебных достижений обучающихся, проблема определения и обоснования критериев и показателей занимает особое место в практической деятельности вузов и представлена достаточно широко.

В качестве критерия оценки учебных достижений обучающихся прием меру его соответствия запланированным результатам обучения, т.е. описание того, *что* готов выполнять обучающийся, чтобы продемонстрировать достижение того или иного результата обучения.

Количественной мерой качества освоения аспирантами учебного материала дисциплины можно считать уровень их учебных достижений. При этом использование дескрипторов приводит к разбивке требований на несколько частей – уровней и, как рекомендуется в исследованиях [5; 10], чаще на три, соответствующие принятым в вузе традиционным «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично».

Назначение уровней планируемых результатов обучения необходимо для: 1) выстраивания на их основе этап-

ности обучения за счет постепенного повышения сложности задач, которые самостоятельно способны решать обучающиеся; 2) последующего оценивания и сопоставления планируемого и достигнутого результата обучения по уровням освоения с целью последующей количественной (или качественной) оценки учебных достижений.

Реализация такого подхода к формулировке результатов обучения позволяет разработать эталон полного усвоения изучаемого учебного материала, в котором планируемые результаты обучения могут быть представлены в виде матрицы, горизонтальные строки которой представляют собой основные этапы процесса усвоения учебного материала дисциплины, а по вертикали – уровни его усвоения (например, от высшего к низшему). Наличие эталона позволяет преподавателю на этапе контроля объективно оценить уровень учебных достижений обучающегося и, при необходимости, осуществить корректировку его движения к цели.

Таким образом, использование дескрипторов позволяет определить количество уровней (этапов формирования) и общие требования к знаниям и представлениям, умениям и навыкам на различных уровнях.

Оценка соответствующих показателей знаний, умений, навыков не вызывает затруднений, так как является достаточно проработанной. Оценка показателей личностных качеств более проблематична, поскольку зависит от применяемых образовательных технологий и полноты отобранных для оценивания личностных качеств.

Следует заметить, что формы представления каждой компетенции через

возможные уровни ее достижения обучающимся с указанием соответствующих этому уровню результатов обучения и дескрипторов (показателей успешности достижения результатов обучения) могут быть самыми различными (паспорта компетенций, карты компетенций, матрицы, текстовые описания). Важно, чтобы «проработанная» на этапе проектирования образовательной программы и осознанная коллективом преподавателей компетенция выпускника легла в основу формирования рабочих программ дисциплин или других элементов образовательной программы.

Разработка критериев оценки каждого из установленных результатов обучения является основанием для выбора метода оценивания и затем определения видов учебной деятельности, технологии и организации учебного процесса, обеспечивающих формирование и развитие запланированного результата.

Разработка оценочных средств. Основное назначение оценочных средств (ОС) – установление в ходе испытаний факта соответствия (или несоответствия) уровня подготовки обучающихся на данном этапе обучения эталону.

Структура ФОС определена в приказе Минобрнауки России [12], в соответствии с которым *минимальный состав ФОС по учебной дисциплине* должен включать: перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения ОПОП; описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания; типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки зна-

ний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы; методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

В целом ФОС по учебной дисциплине должен обеспечивать соответствие: ФГОС по соответствующему направлению подготовки; ОПОП и учебному плану соответствующего направления подготовки; рабочей программе дисциплины; образовательным технологиям, используемым при реализации процесса обучения в рамках данной учебной дисциплины; нормативным документам управленческой деятельности вуза.

Как правило, фонд оценочных средств создается поэтапно.

На *предварительном этапе*, как было показано выше, осуществляется формирование совокупности планируемых результатов обучения в конкретной предметной области в диагностируемой форме, обеспечивающей возможность и удобство оценки учебных достижений аспирантов.

На *основном этапе*, когда уже известны планируемые результаты обучения, которые должны продемонстрировать обучающиеся по окончании изучения дисциплины, требуется в первую очередь определить содержание оценочных средств. Для этого необходимо конкретизировать и, по возможности, детализировать заданные результаты обучения, отражающие не только целевые установки изучения дисциплины в целом, но и локальные цели, относящиеся к от-

дельным фрагментам той или иной учебной темы.

Детализация начинается со структурирования изучаемой предметной области при поэлементном анализе содержания. Учебный элемент (элемент оценивания) рассматривается при этом как содержательная единица предметного изучения, соответствующая такому достаточно крупному компоненту содержания, как понятие, теория, закон, закономерность, явление, факт, объект, метод и т.д.

Следующий шаг – подбор подходящих контрольно-измерительных материалов. В настоящее время существует достаточно много способов оценки знаний, умений и навыков обучающихся, включая их мотивацию и отношение к преподаваемым дисциплинам. Оптимальный путь формирования систем оценки качества подготовки обучающихся при реализации компетентностного подхода заключается в сочетании традиционных методов и средств проверки знаний, умений и навыков (контрольная работа, тест, программированный контроль, эссе, реферат и т.д.) и инновационных подходов (модульно-рейтинговая система, стандартизированный тест с творческим заданием, кейс-метод, деловая (ролевая) игра и т.п.), ориентированных на комплексную оценку формируемых компетенций. Однако в первую очередь должно выполняться соответствие поставленным целям обучения, поскольку неадекватная методика оценки может негативно сказаться не только на отношении к предмету, но и в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом традиционные средства контроля следует постепенно совершенствовать в

русле компетентностного подхода, а инновационные средства адаптировать для широкого применения в вузовской практике.

На завершающем этапе создания ФОС для каждого оценочного средства разрабатываются методические материалы, состав которых зависит от формы контроля.

В целом как элемент обратной связи в структуре управления учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельностью аспиранта ФОС должен проектироваться таким образом, чтобы по результату входящих в его состав оценочных средств можно было бы судить об уровне сформированности заявленных к оцениванию компетенций.

Изложенный подход не ставит своей целью разработку технологии полной оценки уровня сформированности компетенций. Его основная цель – поиск механизмов управления качеством подготовки обучающихся. На данный момент он представляет собой достаточно реальную возможность формирования компетенций в рамках изучения учебной дисциплины за счет: проектирования компетентностно ориентированного содержания обучения по дисциплине (с учетом междисциплинарных связей); создания такой системы оценочных средств по изучаемой дисциплине, при которой каждый «заявленный» результат обучения возможно проконтролировать в процессе его формирования, измерить и оценить.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М., 2009. 536 с.
2. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М., 2012. 416 с.
3. Казанов Я.В., Толмачев С.О., Шелия А.В. Проект содержания образовательной программы аспирантуры для педагогических специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 73–77.
4. Колегова Е.Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно ориентированных ООП // Научный диалог. 2014. № 2 (26): Педагогика. С. 91–101.
5. Колегова Е.Д. О подходе к оценке учебных достижений студентов в условиях реализации ФГОС // Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 12–13 марта 2015 г. Екатеринбург, 2015. С. 197–210.
6. Лаптев В.В., Тряпицына А.П., Богословский В.И., Бендюкова Т.С., Писарева С.А. Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете : Коллект. моногр. / Под общ. ред. В.В. Лаптева. СПб., 2005. 320 с.
7. Матушкин Н.Н., Пахомов С.И., Столбова И.Д. Формирование компетенций выпускника вуза на основе процессного подхода // Университетское управление: практика и анализ. 2011. №1. С. 58–63.
8. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 24–29.
9. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе/ В.А. Богослов-

- ский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А. Тарлыков, А.А. Шехонин. М., 2007. 148 с.
10. Месхи Б.Ч., Ефремова Н.Ф., Шумская Н.Н. Оценка достижений студентов в рамках требований ФГОС ВПО: создание фонда оценочных средств вуза для системной аттестации обучающихся в условиях компетентностной модели : учеб.-метод. пособие. – Ростов н/Д., 2012. 104 с.
 11. Писарева С.А. Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2013. №158. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemu-soderzhaniya-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-aspiranture-sovremennyh-universitetov> (дата обращения: 30.08.2015).
 12. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержден приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367.
 13. Селезнева Н.А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 3–9.
 14. Столбова И.Д., Данилов А.Н. Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе // Стандарты и мониторинг образования. 2012. № 4. С. 24–30.
 15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf. — 10.03.2014 (дата обращения: 31.01.2015).
 16. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие. М., 2002. 432 с.
 17. Bloom B.S., Masia B.B. and Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objective Volume II: The Affective Domain. New York, 1964. 196 p.