

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДАМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РЕАЛИЗУЕМОГО В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС-3

Маркулис С.Р.

Калининградский областной институт развития образования

Требования к качеству образования, предъявляемые его основными потребителями, в первую очередь – рынком труда, ставят высшую школу перед необходимостью обновления содержания образования с ориентацией на конечные результаты образования. В отличие от ГОС предыдущих поколений ФГОС ВПО во главу угла ставит результаты образования в виде комплекса сформированных компетенций, ориентированного на задачи будущей профессиональной деятельности выпускника и отвечающего запросам работодателей. Обновление содержания образования в компетентностном формате диктует необходимость перестройки контрольно–оценочной составляющей образовательного процесса. В основе этой перестройки лежит переход от оценки знаний к оценке компетенций как конечных результатов образования.

Компетентностно ориентированные оценочные средства должны быть направлены больше не на выявление недостатков в знаниях студента, а на более точное определение направлений улучшения результата. Для этого оценивание должно быть организовано как целенаправленный упорядоченный процесс определения необходимого набора и достигнутого уровня компетенций. Результаты оценки должны быть выражены количественно, независимо от содержания компетенции и от того, насколько просто или сложно компетенции поддаются оцениванию [3].

Оценочные средства - это специально разработанные методические и контрольно-измерительные материалы, которые направлены на объективное и корректное определение соответствия требований нормативных документов, образовательных и профессиональных стандартов и результатов учебно-профессиональной деятельности студентов, освоенных ими компетенций [2].

Компетентностно ориентированное задание – задание, которое требует использования знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организует деятельность студента, а не требует воспроизведения им информации или отдельных действий (В. А. Болотов).

При разработке оценочных средств важно четко определить, что является объектом оценки и каковы критерии сформированности компетенции.

Оценочные средства должны учитывать академическую направленность образовательной программы и быть максимально приближены к условиям профессиональной деятельности, соответственно формироваться в соответствии с ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки, ООП, учебным планом направления подготовки, рабочей программой.

ФГОС ВПО

п.8. Оценка качества освоения основных образовательных программ

8.2. Оценка качества освоения основных образовательных программ должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников.

8.3. Конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца обучения.

8.4. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые

задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом. ...»

Разработка фонда оценочных средств начинается сразу же за определением целей ООП и компетенций выпускников, составлением учебного плана и разработкой программ входящих в него дисциплин. Приступая к разработке комплекса оценочных средств в условиях ФГОС третьего поколения, вузу необходимо осознать два принципиальных момента:

1. Оценочные средства, сопровождающие реализацию каждой ООП, должны быть разработаны для проверки качества формирования компетенций;

2. Оценочные средства как неотъемлемая часть образовательных технологий (прежде всего инновационных) должны стать действенным средством не только оценки, но и (главным образом) обучения.

Оптимальный путь формирования систем оценки качества подготовки студентов при реализации ФГОС–3 заключается в сочетании традиционного подхода, выработанного в истории отечественной высшей школы, в том числе при реализации ГОС ВПО 1-го и 2-го поколений, и инновационного подхода, который опирается на экспериментальные методики ведущих отечественных педагогов и современный зарубежный опыт. Соответственно, в процессе оценки студентов и будущих выпускников необходимо использовать как традиционные, так и инновационные типы, виды и формы контроля. При этом постепенно традиционные средства следует совершенствовать в русле компетентностного подхода, а инновационные средства адаптировать для повсеместного применения в российской вузовской практике.

Оценочные средства находятся во взаимосвязи с образовательными технологиями используемыми преподавателем в учебном процессе. Сущность образовательной технологии состоит в том, чтобы, опираясь на постоянную обратную связь, гарантировать достижение четко поставленных целей [5].

Образовательные технологии есть способ формирования компетенций, а оценочные средства соответственно являются инструментом доказательства сформированности компетенций.

Компетентностный подход предполагает, что не менее 30 % занятий для бакалавриата проводятся с использованием инновационных и интерактивных методов обучения. Интерактивные формы обучения предполагают более высокую эффективность учебного процесса, более устойчивую мотивацию студентов и как следствие повышение самосознания студентов.

Таким образом, современные образовательные технологии должны быть ориентированы на самостоятельную исследовательскую деятельность студента, развитие творческого потенциала и креативности мышления.

Следовательно, и оценочные средства также должны носить инновационный характер, т.е. быть ориентированными на профессиональную деятельность и отражать учебные достижения студента.

Сегодня в качестве инновационных оценочных средств используют тестирование, модульную и рейтинговую системы оценки качества знаний, учебные портфолио, проекты.

Остановимся на некоторых из них поподробнее.

Стандартизированный тест – это тест, производимый в максимально унифицированных условиях, в силу этого позволяющий сопоставить подготовку обучающихся различных образовательных организаций, вузов и даже стран. Направлен на определение не только ЗУНов, но и компетенций, а потому не является полностью закрытым (не предполагает только выбор правильных вариантов ответа), а включает в себя творческое задание (в тестах по медицине – ситуационная задача, в текстах по русскому языку – анализ текста и т.д.). Стандартизированные тесты с творческим заданием могут проводиться на всех этапах обучения, то есть служить и для промежуточного, и итогового контроля.

Разделение тестов по уровням сложности: Первый уровень (знакомство) - тесты по узнаванию, т.е. отождествлению объекта и его обозначения (задания на опознание, различение или классификацию объектов, явлений и понятий). Второй уровень (репродукция) - тесты-подстановки, в которых намеренно пропущено слово, фраза, формула или другой какой-либо существенный элемент текста, и конструктивные тесты, в которых учащимся в отличие от теста-подстановки не содержится никакой помощи даже в виде намеков и требуется дать определение какому-либо понятию, указать случай действия какой-либо закономерности и т.д. В качестве тестов второго уровня могут использоваться и типовые задачи, условия которых позволяют «с места» применять известную разрешающую их процедуру (правило, формулу, алгоритм) и получать необходимый ответ на поставленный в задаче вопрос. Третьему уровню соответствуют задания, содержащие продуктивную деятельность, в процессе которой необходимо использовать знания-умения. Тестами третьего уровня могут стать нетиповые задачи на применение знаний в реальной практической деятельности. Условия задачи формулируются близкими к тем, которые имели место в реальной жизненной обстановке. Тесты четвертого уровня – это проблемы, решение которых есть творческая деятельность, сопровождающаяся получением объективно новой информации. Тестами четвертого уровня выявляется умение учащихся ориентироваться и принимать решения в новых, проблемных ситуациях.

Тесты действия (Performanse Tests): Термин взят из психологии, где тесты действия понимаются как процедура, ориентирующая испытуемого на выполнение какого-нибудь практического действия (практические испытания). В педагогике или при приеме на работу тесты действия распространены как проверка реальных профессиональных умений (напечатать на машинке или на компьютере текст, откорректировать газетную статью, измерить давление пациенту и т.д.) Предназначены в том числе для выявления умений выполнять работу с механизмами, материалами, инструментами. Позволяют проверить не только уровень овладения навыком, но и оценить различные качества личности и уровень формирования сопутствующих компетенций. Например, могут помочь оценить когнитивный стиль, эстетический вкус, юмор и т.д.

Ситуационные тесты (имитационные методы учебной деятельности): требуют не произвести реальное действие, а симитировать его. При их проведении не является необходимым наличие реальных механизмов, полевых производственных условий (реальных пациентов и т.п.). Простейшая форма – метод инцидента. Испытуемым излагается проблемная ситуация, связанная с их будущей профессиональной деятельностью, и предлагается принять быстрое решение (например, студенту педвуза – что делать, если ученик не готов к уроку или нагрубил учителю?). Время решения задачи резко ограничено, при оценке учитывается не только правильность ответа, но и быстрота реакции, которая имеет важное значение в реальной ситуации. Более сложная форма – анализ конкретной ситуации. Испытуемым предлагается обширная информация о конкретной ситуации (например, студентам-экономистам предлагается смоделировать развитие производства при росте цен на сырье). Требуется провести анализ ситуации, при этом испытуемый должен учитывать, что часть информации – лишняя, но есть возможность добыть дополнительную информацию (воспользовавшись справочником или задав вопрос). После анализа принимается мотивированное решение. Работа может проводиться как в группе, так и индивидуально. Еще более сложная форма – методика последовательных ситуаций. Задача разворачивается во времени и решается поэтапно; переход к следующему этапу возможен только в случае правильного ответа на вопросы предыдущего этапа, условия следующего этапа определяются в зависимости от варианта ответа на предыдущем этапе. (Например, при определении стратегии лечения «больного» студентами медиками если избирается путь оперативного вмешательства, то на следующем этапе студент сталкивается с одним набором проблем, если избирается путь консервативного медикаментозного лечения – с другим). Наиболее сложная форма ситуационного теста – деловая (ролевая) игра. Это метод моделирования профессиональной деятельности, при котором студенты не просто

теоретически выбирают пути решения предложенных задач, а «проигрывают» их в своем поведении. Например, они проводят «производственное совещание», выступая в роли директора предприятия, председателя профсоюза, менеджера и т.д. Часто этот метод предполагает создание нескольких команд, которые соревнуются друг с другом в решении той или иной задачи. Деловая игра требует не только знаний и навыков, но и умения работать в команде, находить выход из неординарных ситуаций и т.д.

Кейс – метод возник в Гарвардской школе бизнеса в начале 20-го века. В 1920 г. после издания сборника кейсов был осуществлен перевод всей системы обучения менеджменту в на методику CASE STUDY, нашел широкое распространение в медицине, юриспруденции, математике, культурологии и политологии. В России CASE-технологии хорошо известны разработчикам информационных систем и баз данных. Название кейс-метода происходит от английского слова «кейс» – папка, чемодан, портфель (можно перевести и как «случай, ситуация»). Под кейсом при этом понимается текст (до 25-30 страниц), который описывает ситуацию, некогда имевшую место в реальности в этом его отличие от иных ситуационных заданий, например деловой игры. Кейсы могут быть представлены студентам в самых различных видах: печатном, видео, аудио, мультимедиа. Рассказ «кейса» должен развиваться по канонам классического повествования: иметь экспозицию, завязку, развязку, вызывать чувство сопереживания с главными действующими лицами. Проблема должна быть понятной, связанной с будущей профессиональной деятельностью студентов. Обсуждением проблемы, представленной в кейсе, руководит преподаватель. Цели кейс-метода состоят в следующем: активизация студентов, что, в свою очередь, повышает эффективность профессионального обучения; повышении мотивации к учебному процессу; приобретение навыков анализа различных профессиональных ситуаций; отработка умений работы с информацией, в том числе умения затребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения ситуации; моделирование решений, представление различных планов действий; приобретение навыков принятия наиболее эффективного решения на основе коллективного анализа ситуации; приобретение навыков четкого и точного изложения собственной позиции в устной и письменной форме, защиты собственной точки зрения; приобретение навыков критического оценивания различных точек зрения, самоанализа, самоконтроля и самооценки. Структура и содержание кейса: предъявление темы программы и учебного занятия, проблемы, вопросов, задания; подобное описание практических ситуаций; сопутствующие факты, положения, варианты, альтернативы; учебно-методическое обеспечение: наглядный, раздаточный или другой иллюстративный материал; рекомендации «Как работать с кейсом»; литература основная и дополнительная; режим работы с кейсом; критерии оценки работы по этапам.

Метод проектов получил распространение в отечественной и зарубежной педагогике в 1920-1930-е гг., однако затем в нашей стране был вытеснен методом систематического предметного обучения. В современной педагогике рекомендуется сочетать проектный метод с систематическим предметным, используя первый для проведения научно-исследовательской работы, во внеучебное, межцикловое время. представляет собой социально значимую задачу, связанную с будущей профессиональной деятельностью, предполагающую достаточно длительный период решения (до семестра) и большой объем работы, которая ведется самостоятельно, но с консультативным руководством преподавателя, с обязательной творческим отчетом (презентацией). Проект может быть индивидуальным и групповым. Студенты, готовящие проект, имеют право: самостоятельно выбирать тему проекта; самостоятельно выбирать методы решения проектной задачи; самостоятельно анализировать информацию, обобщать факты, готовить презентацию. На основе презентации преподаватель оценивает работу студентов (в целом группы и индивидуально). Работа над проектом разделяется на 4 стадии: постановка проблемы (планирование), сбор материалов, обобщение информации, представление проекта (презентация).

Под термином портфолио понимается способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений. Слово «портфолио» возникло в эпоху Возрождения, так итальянские архитекторы называли папки, в которых приносили на суд заказчика свои строительные проекты. В наше время портфолио называется альбом с фотографиями, которые призваны показать мастерство фотохудожника или фотомодели. Начиная с 1960-х гг. в американской педагогике портфолио стали называть также папки индивидуальных учебных достижений учащихся. Они могут содержать их рефераты, сочинения, эссе, решения задач – все, что свидетельствует об уровне образования и духовной эволюции учащегося. Сторонники идеи портфолио отмечают, что портфолио может быть чем-то гораздо большим, чем просто средством оценивания или собранием учебных работ обучающихся. Это – новый подход к обучению, новый способ работы, выражающий современное понимание процесса преподавания, новую культуру учения. Так понятая идея портфолио предполагает выстраивание вокруг портфолио учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия учителя и ученика. Понятие портфолио может означать: антологию работ обучающегося, предполагающую его непосредственное участие в их выборе, а также их анализ и самооценку; выставку учебных достижений обучающегося по данному предмету (или нескольким предметам) за данный период обучения (полугодие, год); коллекцию работ обучающегося, всесторонне демонстрирующую не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях по сравнению с предыдущими результатами; систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых преподавателем и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых; способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося в определенный период его обучения; форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов. Являясь альтернативным способом оценивания по отношению к традиционным формам (тест, экзамен), портфолио позволяет решить две основные задачи: проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения образования, причем вне прямого сравнения с достижениями других обучающихся; оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как аналог аттестата, свидетельства о результатах тестирования (или выступать наряду с ними). Три основных типа портфолио: 1. Портфолио документов – портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений. 2. Портфолио работ – собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ обучающегося и т.п. 3. Портфолио отзывов – включает оценку обучающимся своих достижений, проделанный им анализ различных видов учебной и внеучебной деятельности и её результатов, резюме, планирование будущих образовательных этапов, а также отзывы, представленные преподавателями, родителями, возможно, сокурсниками, работниками системы образования и др.

Популярность метода портфолио на Западе объясняется недовольством, которое испытывают многие педагоги по отношению к традиционной для западной системы обучения практике проверки знаний и умений с помощью тестов. По их мнению, тесты не дают адекватной картины умений учащихся, не позволяют судить об уровне профессионализма будущего специалиста. Тесты даже с дополнительными творческими заданиями все же слишком неудобны для проверки именно компетентности, умения решать реальные жизненные проблемы, проявлять неординарность мышления, подлинный творческий подход. Портфолио же позволяет выяснить не только то, что знает обучающийся, но и как он пришел к этим познаниям, подталкивает к диалогу между педагогом и обучающимся. При этом важно, что обучающийся сам решает, что будет входить в его портфолио, то есть вырабатывает навыки оценки своих достижений.

Логическим завершением идеи постоянной комплексной оценки учебной деятельности студента является модульно-рейтинговая система обучения. Она получила широкое

распространение в США в 1970-е гг. Модульно-рейтинговая система – это результат совмещения двух принципов. Первый – модульная организация обучения. Учебный модуль – фрагмент программы, оформленный как самостоятельная ее часть и предназначенный, в первую очередь, для индивидуального обучения. Необходимыми элементами модуля можно считать: 1) его тему; 2) пакет учебных материалов (лекций, хрестоматий, упражнений и т.д.); 3) подробную инструкцию по их выполнению; 4) перечень знаний, умений, навыков, компетенций, которые студент должен продемонстрировать при успешном изучении модуля; 5) форму отчетности, контрольные материалы; 6) указание на межмодульные связи. Второй принцип – рейтинговая система оценки деятельности студента. Изначально предполагалось выставление оценки по унифицированной системе баллов за каждый выполненный студентом модуль и на основании общей суммы баллов определение места студента в групповом рейтинге. Но в наше время обычно в рейтинг включаются и дополнительные баллы – за участие в конференциях, научные публикации, профессиональные достижения при работе студента по специальности. После изучения модуля предусматривается аттестация в форме контрольной работы, теста, коллоквиума (в наше время также выполнение кейса, представление портфолио, защита проекта и т.д.). Работы оцениваются в баллах, сумма которых составляет рейтинг каждого учащегося. Модульно-рейтинговая система подходит для оценки компетенции в силу того, что в балах оцениваются не только знания и навыки учащихся, но и творческие их возможности: активность, неординарность решений поставленных проблем, умения организовать группу для решения проблемы и т.д. Каждый модуль включает обязательные виды работ – лабораторные, практические, семинарские занятия, домашние индивидуальные работы, а также дополнительные работы по выбору (участие в олимпиаде, написание реферата, выступление на конференции, участие в НИРС, решение задач повышенной сложности, выполнение комплексных усложненных лабораторных работ).

Оценка компетенций требует обязательного наличия обратной связи, т.е. возможности предоставления студенту достаточно полного отзыва о выполненной им работе с конкретными рекомендациями, что является дополнительным мотивационным фактором для самообразования и саморазвития студента. Конечная цель контрольно-оценочной деятельности заключается в формировании внутренней самооценки студента на основе внешней оценки и перспективного вектора профессионального саморазвития.

Список литературы

1. Жильцов В.А. Механизм дополнения учебных планов модульными программами, разработанных на основе профессионального стандарта. Материалы итогового совещания УМО по направлению «Менеджмент», Москва, 16-17 марта 2010 г.
2. Пастухова, И.П. Методическое обеспечение проектирования контрольно-оценочных средств по дисциплине / И.П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 10. – С. 3 – 6.
3. Сафонова, Е.И. Рекомендации по проектированию и использованию оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования нового поколения / Е.И. Сафонова, Е.Н. Евсеева, Е.М. Емышева, А.В. Корчинский, И.А. Коссов. – М.: Изд-во РГГУ, 2013. – 75 с.
4. Тонкович, И.Н. Формирование модели учебной дисциплины в рамках компетентностного подхода / И.Н. Тонкович // Инновационные образовательные технологии. – 2012. – №2(30). – С. 40 – 44.
5. Минько, Э.В. Менеджмент качества образовательных процессов: Учебное пособие / Э.В. Минько, Л.В. Карташева и др. / под ред. Э.В. Минько, М.А. Николаевой. - М.: Норма: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 400 с. – ISBN 978-5-91768-369-0
6. <http://www.myshared.ru/slide/42195/>