**Лекция на тему**

**«Традиционные типы, виды и формы контроля в условиях**

 **реформы ВО и инновационные оценочные средства»[[1]](#footnote-2)**

Вопросы

Введение

1. Типы контроля.

2. Виды и формы контроля

3. Итоговая государственная аттестация как форма оценки результатов обучения.

4.Инновационные оценочные средства.

Заключение

**Введение.** Организация социального диалога высшей школы с рынком
труда, создание единого образовательного пространства в Европе
и проводимая в русле этого процесса реформа ВПО в России поста-
вили перед вузами, работодателями и всеми
заинтересованными сторонами в улучшении отечественной высшей школы ряд серьезных задач. К наиболее важным из них
можно отнести:

* ориентацию учебного процесса на результаты образова-
ния– т.е. четкое определение того, что именно будет знать и
уметь выпускник, чтобы по окончании вуза он был востребован-
ным на рынке труда;
* изменение формы представления результатов обучения:
вместо традиционного их описания в формулировках знаний,
умений и навыков (ЗУНов) – характеристика приобретаемых вы-
пускником компетенций;
* непрерывный и многоаспектный контроль над процессом
обучения. Новые требования к результатам образования обусловливают совершенствование содержания, разработку новых методик и технологийобразовательной деятельности и форм контроляза ее осуществлением (мониторинг качества обучения), в который, помимо прочего, входят средства оценки приобретаемых студентом компетенций.

Создаваемые многокомпонентные системы оценки качества
подготовки обучающихся и выпускников, соответствующие новой
парадигме стандартизации образовательных программ ВО (высшего образования) России, должны решать следующие задачи:

– контроль и управление процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений и навыков (ЗУНов), определенных во ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки в качестве результатов освоения учебных модулей, дисциплин, практик;

– контроль и управление за достижением целей реализации данной ООП, определенных в виде набора универсальных и профессиональных компетенций выпускников;

– достижение такого уровня контроля и управления качест-
вом образования, который обеспечил бы беспрепятственное при-
знание квалификаций выпускников российскими и зарубежными
работодателями, а также мировыми образовательными системами.

Разработка новых систем оценки качества обусловлена сле-
дующими причинами. Традиционные программы высшего образования структурируются по областям научных знаний, что соответствует ориентации высшего образования на ЗУНы. Такой принцип структурирования называют предметным. Соответственным образом строятся и традиционные формы контроля, которые, в основном, проверяют знания (реже умения и навыки), приобретенные в результате изучения конкретных учебных курсов.

Освоение ЗУНов при традиционном предметном подходе
происходит в процессе изучения слабо интегрированных между
собой дисциплин. Знания и умения, усваиваемые при изучении
конкретных предметов, – это лишь отдельные элементы образова-
тельной программы. Как правило, в сознании студентов они не
образуют интегративной целостности: выпускник с трудом соотносит между собой сведения даже из непосредственно связанных
между собой областей науки. Обилие фактов, цифр, классификаций и т.п., не будучи структурированным, рождает в умах выпускников настоящий хаос. И лишь постепенно в профессиональной деятельности ненужные сведения забываются, а необходимые выстраиваются в конкретные алгоритмы и поведенческие схемы. Даже с помощью хорошо усвоенных лучшими студентами знаний и умений по отдельным предметам в практической деятельности можно решать лишь относительно простые задачи. Решение же сложных задач требует синтеза частных знаний, умений и навыков в комплексные образования(функциональные характеристики, определяющие уровень и содержание подготовки выпускника), которые и обозначаются как компетенции.

Иными словами, в понятие компетенции в качестве составных
частей входят и знания, и умения, и навыки, но еще и личностные качества(инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность, толерантность и т.п.), социальная адаптация(умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества и т.п.), а
также опыт профессиональной деятельности(и шире – творческой деятельности в избранной сфере и за ее пределами). Лишь в совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели– когда выпускник способен самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решить стоящие перед ним задачи (а в идеале и ставить новые).

Ясно, что для формирования не просто ЗУНов, но именно
компетенций, традиционный предметный подход пригоден далеко
не во всем. К нему необходимо добавить поведенческий, деятельностный компонент. Соответственно, и строго предметное структурирование оценочных средств для контроля компетенций противоречит компетентностной модели построения основных образовательных программ. Однако полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания
образования невозможно, поскольку данное разделение объектив-
но отражает структуру научного знания.

Чтобы разрешить противоречие между деятельностным под-
ходом к образованию и предметным структурированием его со-
держания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные средства контроля его качества одновременно по предметному и деятельностному принципам. Подобную структуру оценочных средств можно назвать предметно-деятельностной*.*

Важно понять, что за формирование большинства компетенций не могут отвечать лишь отдельно взятые учебные дисциплины. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в немалой степени в процессе практической и самостоятельной работы студента. Предметно-деятельностный подход позволяет преодолеть эту сложность. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию.

Для контроля качества формирования компетенций проектируемые диагностические средства должны отвечать не только требованию структурированности включенного в них учебного материала, но и его связности, или интегративности. При оценке качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе тех или иных компетенций, должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками и т.п. Именно такие интегральные оценки позволяют установить качество сформированных у студента компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускника к трудовой деятельности.

Кроме того, необходимо принимать во внимание ряд дополнительных факторов.

• Между результатами образования и компетенциями существует дидактико-диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, под результатами образования понимаются демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образования и корректно измеряемые компетенции. При этом компетенциятрактуется как интегральная характеристика обучающегося, т.е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей
и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. С другой стороны, между понятиями «результаты образования» и «компетенции» существуют и различия. Результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

* Компетенции формируются и развиваются не только через
усвоение содержания образовательных программ, но, в значительной степени, самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями – соответственно и данные параметры должны проходить процедуру оценки.
* При проектировании инновационных оценочных средств
необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения; инновационные же технологии оценки качества подготовки выпускника, направленные на выявление его творческих (креативных) компетенций, могут быть сформированы только с учетом моделирования квазиреальной деятельности студента, требующей поиска новых проблем, при которых необходимо осуществление переноса знаний, комбинаций, преобразования способов деятельности и выполнения других творческих процедур.
* Исходя из вышесказанного, должны создаваться условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной практики **–** для чего, кроме преподавателей конкретной дисциплины, в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели, студенты выпускных курсов
вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и т.п.

Помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей, и т.п.

В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности.

Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует формированию студентоцентрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать). При этом преподаватель и студент становятся равными субъектами учебного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью.

**Вопрос 1. Типы контроля**

В соответствии с ФГОС 3 оценка качества подготовки студентов и выпускников должна включать текущую, промежуточную и итоговую государственную аттестацию.

Данные типы контроля традиционно служат основным средством обеспечения в учебном процессе «обратной связи» между
преподавателем и студентом, необходимой для стимулирования
работы обучающихся и совершенствования методики преподавания учебных дисциплин.

**Текущий контроль** представляет собой проверку усвоения учебного материала, регулярно осуществляемую на протяжении семестра. К достоинствам данного типа относится его систематичность, непосредственно коррелирующаяся с требованием постоянного и непрерывного мониторинга качества обучения, а также возможность балльно-рейтинговой оценки успеваемости студента. Минусом же является фрагментарность и локальность проверки. Компетенцию целиком, а не отдельные ее элементы (знания, умения, навыки) при подобном контроле проверить едва ли возможно.

**Промежуточный контроль** как правило осуществляется в конце семестра и может завершать изучение как отдельной дисциплина, так и ее раздела (разделов). Подобный контроль помогает оценить более крупные совокупности знаний и умений, в некоторых случаях – даже формирование определенных профессиональных компетенций.

Наконец, **итоговый контроль** служит для проверки результатов обучения в целом. Это своего рода «государственная приемка» выпускника при участии внешних экспертов, в том числе работодателей. Лишь она позволяет оценить совокупностьприобретенных студентом универсальных и профессиональных компетенций. Однако в специальной литературе [Зимняя 2006; Нохрина 2006] содержатся характеристики нескольких дополнительных типов контроля, которые также могут быть рекомендованы вузам
при разработке образовательных программ:

* **Пропедевтический,** **рубежный (модульный).**
* **контроль остаточных знаний (резидуальный контроль).**

«**Пропедевтический** контроль (гр. propaideuo – подготовительный), определяемый в традиционной дидактике как предварительный, а в практике обучения как «нулевой срез», направлен на получение оценки, констатирующей в количественном и качественном отношениях уровень начальных знаний студентов. Зафиксированный оценкой исходный уровень знаний студентов впоследствии позволяет определить «прирост» знаний, проанализировать динамику и эффективность процесса обучения» [Нохрина 2006, цит. по: Зимняя 2006].

При переходе на модульную систему организации учебного процесса очевидна необходимость введения так называемого **рубежного (модульного) контроля**, который является видом контроля, располагающимся, как и промежуточный, между текущим и итоговым контролем. Рубежный контроль осуществляется в конце модуля (в том числе изучения группы дисциплин), независимо от того, завершается в данном модуле та или иная конкретная дисциплина или продолжается дальше (в первом случае рубежный контроль будет совпадать с промежуточным). В определенной степени рубежный контроль представляет собой «этап» итоговой аттестации студента и позволяет проверить отдельные компетенции или совокупности взаимосвязанных компетенций.

**Резидуальный** (от лат. residuum – остаток) контроль традиционно определяется в практике обучения как контроль остаточных знаний и рассматривается в двух аспектах: как завершающее звено в образовательном процессе на определенном этапе и как первое звено (пропедевтический контроль) для последующего этапа. Он направлен на выявление сохранившейся у студентов информации в определенной области научного знания по истечении определенного времени после изучения [Нохрина 2006, цит. по: Зимняя 2006].

**Вопрос 2. Виды и формы контроля**

К видам контроля можно отнести устный опрос, письменные работы, контроль с помощью технических средств и информационных систем.

Каждый из данных видов контроля выделяется по способу выявления формируемых компетенций: в процессе беседы преподавателя и студента; в процессе создания и проверки письменных материалов; путем использования компьютерных программ, приборов, установок и т.п.

Каждый из видов контроля осуществляется с помощью определенных **форм**, которые могут быть как одинаковыми для нескольких видов контроля, так и специфическими. Соответственно, и в рамках некоторых форм контроля могут сочетаться несколько его видов (например, экзамен по дисциплине может включать как устные, так и письменные испытания).

К формам контроля относятся:

– собеседование;

– коллоквиум;

– зачет;

– экзамен (по дисциплине, модулю, итоговый государственный экзамен);

– тест;

– контрольная работа;

– эссе и иные творческие работы;

– реферат;

– отчет (по практикам, научно-исследовательской работе и т.п.);

– курсовая работа;

– выпускная квалификационная работа.

**Устный опрос (УО)** может использоваться как вид контроля и метод оценивания формируемых компетенций (как и качества их формирования) в рамках самых разных форм контроля, таких как: собеседование, коллоквиум, зачет, экзамен по дисциплине, модулю, итоговый государственный экзамен.

Устный опрос позволяет оценить знания и кругозор студента, умение логически построить ответ, владение монологической речью и иные коммуникативные навыки. УО обладает большими возможностями воспитательного воздействия преподавателя, т.к. при непосредственном контакте создаются условия для его неформального общения со студентом. Воспитательная функция УО имеет ряд важных аспектов: нравственный (честная сдача экзамена), дисциплинирующий (систематизация материала при ответе), дидактический (лучшее запоминание материала при интеллектуальной концентрации), эмоциональный (радость от успешного прохождения собеседования) и др. Обучающая функция УО состоит в выявлении дета-
лей, которые по каким-то причинам оказались недостаточно осмысленными в ходе учебных занятий и при подготовке к зачёту или экзамену. УО обладает также мотивирующей функцией: правильно организованные собеседование, коллоквиум, зачёт и экзамен могут стимулировать учебную деятельность студента, его участие в научной работе [Айнштейн 1999].

***Собеседование*** *-* специальная беседа преподавателя со студентом на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, рассчитанная на выяснение объема знаний студента по определенному разделу, теме, проблеме и т.п.

***Коллоквиум*** (лат. colloquium – разговор, беседа) может служить формой не только проверки, но и повышения знаний студентов. На коллоквиумах обсуждаются отдельные части, разделы, темы, вопросы изучаемого курса, обычно не включаемые в тематику семинарских и других практических учебных занятий, а также рефераты, проекты и иные работы обучающихся.

***Зачет*** и ***экзамен*** представляют собой формы периодической отчетности студента, определяемые учебным планом подготовки по направлению ВПО. Зачеты служат формой проверки качества выполнения студентами лабораторных работ, усвоения учебного материала практических и семинарских занятий, успешного прохождения производственной и преддипломной
практик и выполнения в процессе этих практик всех учебных поручений в соответствии с утвержденной программой. Оценка, выставляемая за зачет, может быть как квалитативного типа (по шкале наименований «зачтено» / «не зачтено»), так и квантитативного (т.н. дифференцированный зачет с выставлением отметки по шкале порядка – «отлично», «хорошо» и т.д.).

Экзамен по дисциплине (модулю) служит для оценки работы студента в течение семестра (года, всего срока обучения и др.) и призван выявить уровень, прочность и систематичность полученных им теоретических и практических знаний, приобретения навыков самостоятельной работы, развития творческого мышления, умение синтезировать полученные знания и применять их в решении практических задач. По итогам экзамена, как правило, выставляется оценка по шкале порядка: «отлично», «хорошо»,
«удовлетворительно», «неудовлетворительно».

**Письменные работы (ПР)** могут включать: тесты, контрольные работы, эссе, рефераты, курсовые работы, научно-учебные отчеты по практикам, отчеты по научно-исследовательской работе студентов (НИРС).

Важнейшими достоинствами тестов и контрольных работ являются:

– экономия времени преподавателя (затраты времени в два- три раза меньше, чем при устном контроле);

– возможность поставить всех студентов в одинаковые условия;

– возможность разработки равноценных по трудности вариантов вопросов;

– возможность объективно оценить ответы при отсутствии помощи преподавателя;

– возможность проверить обоснованность оценки;

– уменьшение субъективного подхода к оценке подготовки студента, обусловленного его индивидуальными особенностями.

***Тест*** является простейшей формой контроля, направленной на проверку владения терминологическим аппаратом, современными информационными технологиями и конкретными знаниями в области фундаментальных и прикладных дисциплин. Тест состоит из небольшого количества элементарных задач; может предоставлять возможность выбора из перечня ответов; занимает часть учебного занятия (10–30 минут); правильные решения
разбираются на том же или следующем занятии; частота тестирования определяется преподавателем.

***Контрольная работа*** является более сложной формой проверки; она может применяться для оценки знаний по базовым и вариативным дисциплинам разных циклов обучения. Контрольная работа, как правило, состоит из небольшого количества средних по трудности вопросов, задач или заданий, требующих поиска обоснованного ответа. Контрольная работа может занимать часть или полное учебное занятие с разбором правильных решений на следующем занятии. Рекомендуемая частота проведения – не менее одной при каждой текущей и промежуточной аттестации.

***Эссе*** – одна из форм письменных работ, наиболее эффективная при освоении базовых и вариативных дисциплин циклов ГСЭ и, в некоторых случаях, профессионального цикла. Роль этой формы контроля особенно важна при формировании универсальных компетенций выпускника, предполагающих приобретение основ гуманитарных, социальных и экономических знаний, освоение базовых методов соответствующих наук. Эссе – небольшая по объему самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем соответствующей дисциплины. Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных умозаключений. Эссе должно содержать чёткое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме (рекомендуемый объём эссе – 10 тысяч знаков).

В зависимости от специфики дисциплины формы эссе могут значительно дифференцироваться. В некоторых случаях это может быть анализ собранных студентом конкретных данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации, подробный разбор предложенной преподавателем проблемы с развёрнутыми пояснениями и анализом примеров, иллюстрирующих изучаемую проблему, и т.д.

Требования к эссе могут трансформироваться в зависимости от конкретной дисциплины, однако качество работы должно оцениваться по следующим критериям: самостоятельность выполнения, способность аргументировать положения и выводы, обоснованность, четкость, лаконичность, оригинальность постановки проблемы, уровень освоения темы и изложения материала (обоснованность отбора материала, использование первичных источников, способность самостоятельно осмыслять факты, структура и логика изложения).

***Реферат*** – форма письменной работы, которую рекомендуется применять при освоении вариативных (профильных) дисциплин профессионального цикла. Объем реферата может достигать 10–15 стр.; время, отводимое на его подготовку, – от 2 недель до месяца. Подготовка реферата подразумевает самостоятельное изучение студентом нескольких литературных источников (монографий, научных статей и т.д.) по определённой теме, не рассматриваемой подробно на лекции, систематизацию материала и краткое его изложение. Цель написания реферата – привитие студенту навыков краткого и лаконичного представления собранных материалов и фактов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к научным отчетам, обзорам и статьям.

***Курсовая работа*** – более сложный, чем реферат, вид самостоятельной письменной работы, направленный на творческое освоение общепрофессиональных и профильных профессиональных дисциплин (модулей) и выработку соответствующих профессиональных компетенций. Объем курсовой работы может достигать 10–20 страниц; время, отводимое на ее написание, – от
1–2 месяцев до семестра. В зависимости от объема времени, отводимого на выполнение задания, курсовая работа может иметь различную творческую направленность.

При оценке уровня выполнения курсовой работы, в соответствии с поставленными целями для данного вида учебной деятельности, могут контролироваться следующие умения, навыки и компетенции:

* умение работать с объектами изучения, критическими источниками, справочной и энциклопедической литературой;
* умение собирать и систематизировать практический материал;
* умение самостоятельно осмыслять проблему на основе существующих методик;
* умение логично и грамотно излагать собственные умозаключения и выводы;
* умение соблюдать форму научного исследования;
* умение пользоваться глобальными информационными ресурсами;
* владение современными средствами телекоммуникаций;
* способность и готовность к использованию основных прикладных программных средств;
* умение обосновывать и строить априорную модель изучаемого объекта или процесса;

• способность создать содержательную презентацию выполненной работы.

При защите представленной курсовой работы целесообразно проводить оценивание знаниевой компоненты дисциплин, использованных при выполнении задания [Байденко, ван Занворт 2003].

***Научно-учебные отчеты по практикам*** являются специфической формой письменных работ, позволяющей студенту обобщить свои знания, умения и навыки, приобретенные за время прохождения базовых и профильных учебных производственных, научно-производственных практик и НИР. Отчеты по базовым и профильным учебным практикам могут составляться коллективно с обозначением участия каждого студента в написании отчета. Отчеты по производственным, научно-производственным практикам и НИР
готовятся индивидуально. Объем отчетов может составлять 20–25 страниц, структура отчета близка к структуре курсовой работы.

Правильно сформулированные требования к содержанию, оформлению и защите научно-учебных отчетов по практикам могут дать хороший образец нового «интегрального» или системного подхода к оценке уровня приобретенных студентом умений, навыков, универсальных и профессиональных компетенций. При этом помимо перечисленных выше умений и навыков, приобретаемых при выполнении курсовой работы, могут контролироваться следующие компетенции:

* способность работать самостоятельно и в составе команды;
* готовность к сотрудничеству, толерантность;
* способность организовать работу исполнителей;
* способность к принятию управленческих решений;
* способность к профессиональной и социальной адаптации;
* способность понимать и анализировать социальные, экономические и экологические последствия своей профессиональной деятельности;
* владение навыками здорового образа жизни и физической культурой.

Цель каждого научно-учебного отчета – осознать и зафиксировать профессиональные и социально-личностные компетенции, приобретенные студентом в результате освоения теоретических курсов и полученные им при прохождении практики. Для выпускающей кафедры отчеты студентов по практикам важны потому, что позволяют создавать механизмы обратной связи для внесения корректив в учебные и научные процессы.

***Отчеты по научно-исследовательской работе студентов
(НИРС).*** НИРС выполняется на старших курсах и, как правило, способствует выполнению выпускной квалификационной работы (ВКР). При оценивании результатов выполнения НИРС целесообразно использовать критерии, аналогичные оцениванию ВКР.

Могут быть предусмотрены следующие этапы выполнения и контроля НИРС:

1. *Планирование НИРС.* Ознакомление с тематикой исследовательских работ кафедры и выбор темы своего будущего исследования, обсуждение с ведущим преподавателем сути предстоящей работы. Как правило, на этом этапе студент составляет реферат по избранной теме, в котором отражает текущее состояние исследуемого вопроса. После рассмотрения реферата и собеседования со студентом преподавателем утверждается план проведения НИРС. В зависимости от сроков выполнения НИРС и сложности поставленной задачи этот этап может занимать временной интервал от одного до двух месяцев. На данном этапе должны контролироваться следующие компетенции, приобретаемые студентом в процессе выполнения работы:

* способность пользоваться глобальными информационными ресурсами, находить необходимую литературу;
* владение современными средствами телекоммуникаций;
* способность определять и формулировать проблему;
* способность анализировать современное состояние науки
и техники;
* способность ставить исследовательские задачи и выбирать пути их решения;
* способность создавать содержательные презентации.

*2. Корректировка плана НИРС.* В ходе проведения исследований можно вносить корректировки в ранее намеченный план. При этом можно контролировать следующие компетенции, формируемые у студента:

* способность анализировать современное состояние науки и техники;
* способность самостоятельно ставить научные и исследовательские задачи и определять пути их решения;
* способность составлять и корректировать план научно-исследовательских работ;
* способность применять научно-обоснованные методы планирования и проведения эксперимента;
* способность анализировать полученные результаты теоретических или экспериментальных исследований;
* способность самостоятельно принимать решения на основе проведенных исследований.

3. *Составление отчета о НИРС*. На данном этапе можно контролировать следующие компетенции студента:

* способность самостоятельно оценивать научные, прикладные и экономические результаты проведенных исследований;
* способность профессионально представлять и оформлять результаты научно-исследовательских работ, научно-технической документации, статей, рефератов и иных материалов исследований.

4. *Публичная защита выполненной работы* на заседании назначенной кафедрой комиссии. В ходе защиты преподаватели и студенты проводят широкое обсуждение работы, позволяющее оценить качество компетенций, сформированных у студента:

* способность к публичной коммуникации; навыки ведения дискуссии на профессиональные темы; владение профессиональной терминологией;
* способность представлять и защищать результаты самостоятельно выполненных научно-исследовательских работ;
* способность создавать содержательные презентации.

При оценке качества выполнения НИРС должны приниматься во внимание приобретаемые компетенции, связанные с формированием профессионального мировоззрения и определенного уровня культуры. Как культура, так и мировоззрение формируются посредством воспитания. В современных условиях воспитание становится не менее важной составной частью образовательного процесса, чем собственно передача (приобретение) знаний, умений и навыков [Пузанков, Кузьмин, Шехонин 2006].

**Технические формы контроля. Информационные системы и технологии.** Данные формы контроля осуществляются с привлечением
разнообразных технических средств. Технические средства контроля (ТС)могут содержать: программы компьютерного тестирования, учебные задачи, комплексные ситуационные задания.

В понятие технических средств контроля может входить оборудование, используемое студентом при лабораторных работах и иных видах работ, требующих практического применения знаний и навыков в учебно-производственной ситуации, овладения техникой эксперимента. В отличие от производственной практики лабораторные и подобные им виды работ не предполагают отрыва от учебного процесса, представляют собой моделирование производственной ситуации и подразумевают предъявление студентом практических результатов индивидуальной или коллективной деятельности.

Контроль с применением технических средств уступает письменному и устному контролю в отслеживании индивидуальных способностей и креативного потенциала студента. Опыт ряда вузов показывает, что технические средства контроля должны сопровождаться устной беседой с обучающимся [Айнштейн 1999; Методические рекомендации 2006].

**Информационные системы и технологии (ИС)** оценивания качества учебных достижений студентов являются важным сегментом информационных образовательных систем, которые получают все большее распространение в вузах при совершенствова- нии (информатизации) образовательных технологий. Программный инструментарий (оболочка) таких систем в режиме оценивания и контроля обычно включает**:** электронные обучающие тесты, электронные аттестующие тесты, электронный практикум, виртуальные лабораторные работы и др.

Контроль результатов образования с использованием информационных технологий и систем обеспечивает:

* быстрое и оперативное получение объективной информации о фактическом усвоении студентами контролируемого материала, в том числе непосредственно в процессе занятий;
* возможность детально и персонифицировано представить эту информацию преподавателю для оценки учебных достижений и оперативной корректировки процесса обучения;
* формирование и накопление интегральных (рейтинговых) оценок достижений студентов по всем дисциплинам и модулям образовательной программы;
* привитие практических умений и навыков работы с информационными ресурсам и средствами;
* возможность самоконтроля и мотивации студентов в процессе самостоятельной работы.

**Электронные тесты** являются эффективным средством контроля результатов образования на уровне знаний и понимания. Во время тестирования студенту последовательно предъявляются тест-кадры. К базовой группе тест-кадров относятся: информационный кадр, задание закрытого типа, задание открытого типа, задание на установление правильной последовательности и задание на установление соответствия.

Кроме того, существуют группы тестовых заданий графического и бланкового типов. В тестовых заданиях графического типа основой вопроса и объектом для ответа является рисунок. В зависимости от параметров и способа формирования ответа различаются графические задания закрытого типа с одним и несколькими правильными ответами, открытого типа с одним и с
несколькими ответами, на установление последовательности и задание одной или нескольких связей, на задание маршрута и на соответствие. Вопросы бланкового типа представляют собой сложные, комбинированные вопросы, состоящие из нескольких элементов, и могут включать поля ввода, списки, ячейки, возможности выделения и перемещения элементов.

Последовательность кадров формируется системой на основе алгоритма, определенного разработчиком теста. Это может быть и псевдослучайный алгоритм, и жестко определенная последовательность, и алгоритм, когда при выборе следующего кадра учитывается ответ обучаемого на предыдущий.

***Обучающие тесты*** предназначены для самоконтроля студента и определения траектории обучения: в зависимости от ответов тестируемого ему будут предъявляться те или иные обучающие элементы. В обучающем режиме особое внимание должно быть уделено организации диалога системы и пользователя путем задания вариантов реакции системы на возможные действия студента при прохождении теста. Система предоставляет тестируемому возможности активного взаимодействия с учебным материалом, при котором реализуется обучающий диалог с целью выработки у обучаемого наиболее полного и адекватного знания изучаемой темы. Основными компонентами обучающего диалога можно считать:

* обучающее воздействие, соответствующий ему обучающий модуль УМК или его кадр;
* контроль (проверка) исполнения данного учебного фрагмента;
* корректировка обучающего воздействия в соответствии с результатами контроля, т.е. обратная связь.

Наличие обучающего диалога (интерактива) создает «эффект присутствия преподавателя», когда каждый обучаемый по любому вопросу, при любой ошибке, например, при решении задач, получает необходимый именно ему корректирующий учебный материал. В результате при изучении электронного УМК системой формируется индивидуальная траектория обучения для каждого студента, т.е. система выполняет роль электронного тьютора.

В процессе изучения материала системой могут быть обеспечены многочисленные объектно ориентированные подсказки, появляющиеся по мере необходимости. В результате реализуется уровень интерактивности «реального масштаба времени», при котором учащийся вовлекается во взаимодействие со средой, моделирующей реальные процессы, управляет ее поведением, отвечает на сложные учебные запросы.

Таким образом, обучающий тест может использоваться для построения электронного тьютора, модуля с высоким уровнем интерактивности и мультимедийности. Повышение интеллекта данного модуля обеспечивает новые возможности более полного анализа ответа студента и увеличение числа реакций системы на действия тестируемого.

***Аттестующие тесты*** могут использоваться как для проведения текущего контроля успеваемости в течение семестра, так и для проведения промежуточной и рубежной аттестации.

Еще одним элементом информационных систем контроля является ***электронный практикум***. Практикум содержит набор заданий, которые необходимо выполнить студенту. Предъявляемое задание выбирается из базы данных и закрепляется за конкретным студентом. В отличие от тестов задание, которое предъявляется студенту в рамках практикума, не требует мгновенного выполнения. Системой определяется срок, в течение которого задание должно быть сдано. Результатом выполнения задания должен быть файл, отсылаемый студентом в базу данных. Проверка результата работы студента осуществляется преподавателем, который может поставить оценку или отправить работу на исправление, указав выявленные недостатки, не позволяющие ее принять. При неудовлетворительной оценке студенту может быть выдан другой вариант задания. Подобный способ контроля может использоваться при организации таких видов учебной работы, как курсовой проект (работа), расчетно-графические работы, реферат.

Возможно и проведение ***виртуальных лабораторных работ*** с помощью обучающих комплексов, позволяющих студенту производить эксперименты либо с математической моделью, либо с физической установкой. Выполнение лабораторной работы заканчивается представлением отчета, который может быть проверен автоматически. В частном случае, результатом выполнения лабораторной работы может быть формальное описание какой-либо системы, которая оценивается по реакциям на эталонные воздействия. Использование виртуальной лаборатории требуется в случае, когда невозможно реализовать авторский замысел средствами других видов электронных элементов системы. Например, когда существует достаточно большое количество правильных ответов или задача проверки результата не является алгоритмической. Как и в случае с тестами, результат выполнения лабораторной работы доступен и студенту, и преподавателю сразу после ее окончания.

Выбор форм контроля или их комбинаций осуществляется в соответствии с направленностью и заданными результатами образования модуля (дисциплины), формами и технологиями обучения, традициями преподавания дисциплин, а также практической возможностью реализации тех или иных форм контроля.

**Вопрос 3. Итоговая государственная аттестация как форма оценки результатов обучения**

Основным способом объективной оценки компетенций выпускника из традиционных форм контроля является итоговая государственная аттестация (ИГА), включающая выпускную квалификационную работу (ВКР), а также (по решению вуза) государственный экзамен.

Итоговая государственная аттестация (ИГА) является наиболее действенным инструментом контроля качества подготовки выпускников вузов. Как оценочная квалиметрическая процедура ИГА направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников по основной образовательной программе конкретного направления подготовки (специальности) требованиям ФГОС.

Требования ФГОС к уровню профессиональной подготовки выпускника по направлению (специальности) задаются совокупностью социально-личностных и профессиональных компетенций (в рамках принятой модели выпускника), которыми он должен обладать для решения профессиональных задач в соответствии с квалификационными требованиями.

Требования к уровню профессиональной подготовки выпускника по конкретной образовательной программе формулируются вузом как результаты полученного образования в терминах универсальных профессиональных компетенций, в соответствии с требованиями ФГОС и соответствующей ПООП ВПО по данному направлению подготовки, а также дополнительными требованиями вуза для обеспечения востребованности, конкурентоспособности и мобильности выпускника на рынке труда.

Реализация образовательной программы и ее закрепление в компетенциях выпускника вуза проверяется комплексом оценочных средств, которые являются регламентированными, квалиметрическими процедурами, охватывающими или обобщенные квалификационные (контрольные) задания, или вопросы (систему вопросов в виде экзаменационного билета и эталонных ответов на них, если вопросы имеют форму тестов), или и то и другое [Пузанков, Кузьмин, Шехонин 2006].

Проектирование оценочных средств для проведения ИГА выпускников вуза, с целью проверки содержания образовательного процесса и качества подготовки будущих специалистов, может рассматриваться как процесс установления следующих основных соответствий:

* соответствие комплекса оценочных средств содержанию программы;
* соответствие качества подготовки выпускника вуза требованиям, заложенным в комплекс оценочных средств;
* соответствие универсальных и профессиональных компетенций выпускников требованиям, заложенным в образовательную программу;
* соответствие компетенций выпускников социально-нормативному качеству, заложенному в требованиях стандарта.

По каждому из указанных соответствий может применяться достаточно большое количество разных квалиметрических процедур.

Как указывается в работе [Пузанков, Кузьмин, Шехонин 2006], ИГА выпускников вузов представляет собой технологический аспект «алгоритма аттестации», который разворачивается как система выбора и применения оценочных средств, шкал оценки и правил принятия решения по результатам оценивания. При этом оценочное средство рассматривается как совокупность методических материалов, обеспечивающих «оценку соответствия» в
ходе государственных аттестационных испытаний (государственного экзамена и защиты ВКР) требованиям вуза, отраженным в образовательной программе (вузовской модели специалиста). Применение оценочных средств в процессе ИГА можно рассматривать как эталонные квалиметрические процедуры, в которых шкалы формируются по комплексу испытаний.

Фонд оценочных средств для оценки качества подготовки выпускника вуза по специальности или направлению подготовки разрабатывается вузом с учетом особенностей принятых образовательных программ.

ФГОС ВПО, выполняя функцию социальной нормы качества высшего профессионального образования, может одновременно трактоваться как «рамочная модель качества выпускника вуза», описанная в категориях требований к этому качеству, в том числе к качеству его профессиональной полготовки, описанных на языке категорий «вид (направление) деятельности», «квалификационные требования (универсальные и профессиональные компетенции)», «профессиональные задачи».

Общая системная модель качества подготовки выпускников формализуется в виде отношения соответствия качества профессиональной подготовки выпускника вуза его «модульно-дисциплинарной модели».

В работе [Пузанков, Кузьмин, Шехонин 2006] указывается, что отношение соответствия обеспечивается через выделение образовательных модулей (ОМ) или основных образовательных модулей (ООМ), обеспечивающих удовлетворение подготовки будущего специалиста определенным квалификационным требованиям, тестируемым решением определенных задач и ответами на вопросы (тесты) экзаменационных билетов.

Обобщение оценок ИГА по всем студентам данного направления и специальности осуществляется по совокупности оценок для одного выпускника и по совокупности всего множества аттестуемых в рамках данной ГАК. Используются модели статистических обобщений на массивах оценок: размах оценок, средняя или мода по оценкам каждого из выпускников вузов, факторизация (расслоение) массива аттестуемых по полученным оценкам, обобщенные оценки, мониторинговые сравнения с результатами предыдущих аттестаций.

В качестве основных принципов, детерминирующих системную организацию ИГА, выступают:

* принцип операциональности применяемых оценочных средств;
* принцип структурности в системном представлении ИГА;
* принцип соответствия содержания оценочных средств тому комплексу знаний, который получил студент в процессе обучения в вузе;
* принцип управляемости процессом (организацией) ИГА.

Основами квалиметрического проектирования оценочных средств служат:

* структура требований ФГОС ВПО и примерных основных образовательных программ (ПООП ВПО);
* структура видов и задач профессиональной деятельности;
* структура принятых видов аттестационных испытаний.

Логика построения комплекса оценочных средств включает два этапа: предварительный и основной. На предварительном этапе осуществляется идентификация требований, их разделение и ранжирование по значимости. Основной этап состоит из двух задач:

* формирования содержания оценочных средств для решения «задачи соответствия» в ходе итогового государственного экзамена;
* формирования оценочных средств для решения «задачи соответствия» по итогам ВКР.

В технологию ИГА выпускников входят технологии подготовки аттестационных испытаний и оценочных средств, в терминах которых наполняется их содержание.

Объектами оценки качества контролируемых компетенций выступают:

* состав, содержание, методическое обеспечение «комплекта продукции», регламентирующие технологию ИГА;
* контрольные экзаменационные задания (КЭЗ);
* качество применяемых тестов (в случае тестовой формы экзамена);
* процедура оценки качества экзаменационных работ;
* процедура оценки качества ВКР;
* полнота критериев (системы показателей качества), отраженных в ВКР.

На государственных экзаменах могут контролироваться как отдельные компетенции, так и элементы различных компетенций. Так, при ответе на вопрос экзаменационного билета студент может продемонстрировать совокупное владение следующими компетенциями или их элементами.

**Универсальные компетенции**

***– Общенаучные:*** способность использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания естественных наук, математики, информатики, гуманитарных наук, основ философии, социологии, психологии, экономики и права; способность приобретать новые знания, необходимые для формирования суждений по соответствующим профессиональным, социальным, научным и этическим проблемам.

***– Инструментальные:*** способность и готовность к письменной и устной коммуникации на родном языке; способность создавать базы данных и использовать ресурсы Интернет.

***– Социально-личностные****:* способность к саморазвитию и самосовершенствованию; способность и готовность работать самостоятельно и в коллективе; способность понимать культуру социальных отношений, критически переосмыслять социальный опыт.

**Профессиональные компетенции:**

***– Общепрофессиональные:*** владение профессиональной и общенаучной терминологией; оригинальность или новизна полученных результатов, ясность, четкость, последовательность и обоснованность изложения, способность пользоваться современными методами обработки, анализа и синтеза информации; способность пользоваться нормативными документами.

***– Справочно-информационные***: степень полноты обзора совокупности знаний по поставленному вопросу (использование отечественной и зарубежной научной литературы); корректность формулирования ответа; степень комплексности ответа (применение знаний математических и естественнонаучных, социальноэкономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин); использование современных информационных технологий и ресурсов (применение современных пакетов компьютерных программ, использование Интернета т.д.).

***– Оформительские*:** умение грамотно представить выполненную работу с использованием современных текстовых редакторов (качество иллюстраций; оформление рисунков и таблиц, использование редактора формул), объем и качество выполнения графического материала.

**Вопрос 4. Инновационные оценочные средства**

Ключевые характеристики инновационных оценочных средств, адекватных современным требованиям к качеству подготовки специалистов и качеству результатов оценивания, должны обеспечивать возможность многомерных измерений в рамках компетентностного подхода, ориентацию на профессиональные задачи будущей деятельности специалиста, непрерывное отслеживание качества учебных достижений и соблюдение требований
теории педагогических измерений.

В контексте разработки инновационных подходов к проектированию оценочных средств для контроля качества формирования компетенций выпускников вузов ряд исследователей [Принципы… 2006; Вашенков, Лямин, Тарлыков 2006] предлагают сформулировать методологические основы этого проектирования и построить общую модель сравнительной оценки качества подготовки.

Эта модель может включать следующие структурные компоненты:

* объекты оценивания и их предметные области;
* базы оценивания (нормы качества – системы требований);
* критерии оценивания (как признаки степени соответствия установленным требованиям);
* субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты различных комиссий);
* средства и технологии (процедуры) оценивания.

Практическая реализация общей модели осуществляется через систему оценочных средств и технологий оценки качества подготовки выпускника, адекватно отражающей результаты освоения им основной образовательной программы (компетенции), приобретенные им в течение всего периода обучения. Эффективность применения оценочных средств определяется применяемыми технологиями контроля результатов обучения, которые предусматривают возможность комплексного оценивания различных элементов образовательных программ, формирующих приобретаемые компетенции. При этом оценочные средства должны позволять измерять уровень достижения установленных результатов обучения.

Во многих европейских странах для описания результатов освоения образовательных программ используется таксономия Блума. Она включает шесть категорий обучения, характеризующих уровень приобретаемых компетенций: знание, понимание, умение, анализ, синтез, оценивание. Первые две категории характеризуют уровень освоения знаний. Остальные четыре относятся к интеллектуальным качествам более высокого уровня деятельности.

Данные категории соответствуют содержанию уровней образования в Европейской квалификационной рамке (ЕКР).

Знание – воспроизведение важной информации. Понимание – объяснение важной информации. Умение – решение закрытых проблем. Анализ – решение открытых проблем. Синтез – нахождение эвристических ответов на проблемы. Оценивание – вынесение критических суждений, основанных на фундаменте знаний. К категориям, описывающим практические навыки, относят предметно ориентированные и универсальные навыки.

Каждое оценочное средство является носителем-элементом социальной нормы качества образования. В зависимости от целей оценки, уровня, ступени или типа образовательной программы и др. все оценочные средства формулируются на разных уровнях сложности (неопределенности): от имеющих однозначное решение (ответ) до имеющих многозначность решений (ответов) или, возможно, не имеющих на сегодня признанных решений (ответов). Чем выше уровень неопределенности, творчества (выше сложность, эвристичность ответа), задаваемого оценочным средством, тем меньше степень социального нормирования (содержание задания нормировано, а на ответ нормирование может не распространяться). Напротив, чем ниже уровень неопределенности, выше детерминированность (ниже сложность, выше однозначность ответа) оценочного средства, тем меньше степень нормирования (оно касается и содержания задания, и ответа на него) [Вашенков, Лямин, Тарлыков 2006]. При реализации инновационных технологий контроля качества компетенций для каждого оценочного средства должен быть выбран определенный критерий оценивания, определяющий степень соответствия заданной норме или ответу.

Итак, если традиционная педагогика («педагогика ЗУНов») аналитична, потому что предполагает разделение на части единого процесса профессиональной деятельности, выделяя в нем прежде всего теоретический и практический аспекты, то современная педагогика («педагогика компетенций»), не отрицая необходимости аналитического разделения при обучении, выступает за дальнейший синтетизм, объединение теории и практики, что достигается в процессе непосредственной профессиональной деятельности или ее игровой имитации.

Можно пояснить это на примере. В рамках традиционной педагогики будущих врачей учат определять болезнь по симптомам (ставить диагноз) и правильно назначать лечение. В результате выпускник обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему работать по профессии врача. Однако современная педагогика стремится, кроме того, ориентировать будущего врача на моменты, без которых немыслима его профессия, но о которых не
пишут в учебниках по медицине – т.е. на специфические ситуации, которые рождает сама жизнь. Например, врач должен успокоить пациента, правильно объяснить ему важность того или иного лечения, быть готовым к критике со стороны пациента, даже к предвзятости и враждебности. Эти необходимые в жизни, но опускаемые в теории навыки и делают его компетентным специалистом (в то время как хороший диагност, правильно определяю-
щий лечение, но не умеющий убеждать пациента, все равно не обладает должным уровнем компетенции).

Для определения уровня формирования компетенций учащегося, прошедшего соответствующую подготовку, в настоящее время разработаны новые методы. Наиболее распространенными из них можно признать стандартизированные тесты с дополнительным творческим заданием и рейтинговую систему оценки.

**Стандартизированный тест** – это тест, производимый в максимально унифицированных условиях и в силу этого позволяющий сопоставить подготовку учащихся различных учебных заведений, вузов и даже стран, при том что каждый из них сдает этот тест по месту своей учебы. Поскольку в наше время данный тест направлен на определение не только ЗУНов, но и компетенций, он не является полностью закрытым (не предполагает только выбор правильных вариантов ответа), но 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 для итогового контроля. Они очень популярны на Западе, а в последнее время и в России, хотя есть немало специалистов, которые сомневаются в высокой эффективности и тем более универсальности тестового метода.

**Модульно-рейтинговая система** – это метод, при котором учебный материал разделяется на логически завершенные части (модули), после изучения которого предусматривается аттестация в форме контрольной работы, теста, коллоквиума и т.д. Работы оцениваются в баллах, сумма которых дает рейтинг каждого учащегося. Модульно-рейтинговая система подходит для оценки компетенции в силу того, что в баллах 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. Максимальное количество баллов – 100.

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).

Общая формула расчета суммарного балла по каждому виду
работ может содержать 4 сомножителя: С = Во х К1 х К2 х К3, где Во – начальная «стоимость» вида работ, К1 – коэффициент качества выполнения (оценка), К2 – коэффициент сложности, К3 – коэффициент срока выполнения.

При работе по модульно-рейтинговой системе допускается возможность оценки знаний студентов без экзаменов или специально проведенного зачета [Шебашев, Масленников 2007].

Менее распространены иные новейшие методы, которые можно признать весьма перспективными. Прежде всего это **кейс-метод**. Его название происходит от английского слова «кейс» – папка, чемодан, портфель (в то же время перед нами явная языковая игра, так как «кейс» можно перевести и как «случай, ситуация»). Метод был разработан педагогом Робертом Мери. Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе в целом адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения. Сущность данного метода состоит в том, что учебный материал подается студентам виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов [Белоусова].

Цели кейс-метода состоят в:

* активизации студентов;
* повышении их мотивации;
* обучении навыкам анализа ситуаций и нахождения оптимального количества решений;
* отработке умений работы с информацией, в том числе умения затребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения ситуации;
* моделировании решений в соответствии с заданием, представлении различных подходов к разработке планов действий, ориентированных на конечный результат;
* принятии правильного решения на основе группового анализа ситуации;
* приобретении навыков четкого и точного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме, убедительного отстаивания своей точки зрения;
* выработке навыков критического оценивания различных точек зрения, осуществлении самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Структура кейса:

* предъявление темы программы;
* формулировка 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;
* оценка работы по этапам.

Еще один перспективный метод – **портфолио**. Он пользуется большой популярностью на Западе, а с 1990-х гг. активно внедряется и в России. Слово «портфолио» возникло еще в эпоху Возрождения: итальянские архитекторы так 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 60-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 оно может быть чем-то большим, чем просто средством оценивания или собранием учебных работ учащихся. Это – новый подход к обучению, новый способ работы, выражающий современное понимание процесса преподавания и учения, новую культуру учения. Так понятая идея портфолио предполагает выстраивание вокруг портфолио учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимо действия учителя и ученика, появляются новые цели и новые способы достижения старых целей обучения [Загвоздкин].

Популярность метода портфолио на Западе объясняется негативной реакцией многих педагогов на традиционную для западной системы обучения практику проверки знаний и умений с помощью тестов. По мнению преподавателей, тесты не дают адекватной картины умений учащихся и не позволяют судить об уровне профессионализма будущего специалиста. Тесты (даже с дополнительными творческими заданиями) не годятся для проверки именно компетентности, умения решать реальные жизненные проблемы, проявлять неординарность мышления, подлинный творческий подход. Портфолио же позволяет выяснить не только то, что знает учащийся, но и как он пришел к этим знаниям, подталкивает к диалогу между учителем и учащимся. При этом важно, что учащийся сам решает, что именно будет входить в его портфолио, то есть вырабатывает навыки оценки собственных достижений. В некоторых школах США даже экзамены проходят в форме представления своего портфолио перед комиссией и ответов на возникающие у нее вопросы.

Для отбора документов в портфолио учащимся предлагается, например:

* выбрать три лучшие работы из написанных при изучении конкретного курса;
* выбрать работу из начала, середины и конца курса;
* выбрать работы, лучше всего демонстрирующие определенные навыки;
* из перечисленных типов работ выбрать по одной (например: анализ текста; эссе; научная статья; рецензия на работу однокурсника и т.п.).

Весьма перспективным может оказаться и **метод развивающейся кооперации**, созданный Т.Ф. Акбашевым. Для него характерна постановка задач, которые трудно выполнить в индивидуальном порядке и для которых нужна кооперация, объединение учащихся с распределением внутренних ролей в группе.

Основными приемами данной технологии обучения являются:

* индивидуальное, затем парное, групповое, коллективное выдвижение целей;
* коллективное планирование учебной работы;
* коллективная реализация плана;
* конструирование моделей учебного материала;
* конструирование плана собственной деятельности;
* самостоятельный подбор информации, учебного материала;
* игровые формы организации процесса обучения.

Для решения проблемы, данной преподавателем, согласно этому методу, создаются группы учащихся из 6–8 человек. «Группа формируется так, чтобы в ней был «лидер», «генератор идей», «функционер», «оппонент», исследователь». Смена лидера происходит через каждые два-три практических занятия, что стимулирует развитие организаторских способностей у студентов. Творческие группы могут быть постоянными и временными. Они подвижны, т.е. студентам разрешается переходить из одной группы в другую, общаться с членами других групп» [Глузман].

После того, как каждая группа предложит свой вариант решения, начинается дискуссия, в ходе которой группы через своих представителей должны доказать истинность своего варианта решения. При этом учащиеся должны проявить эрудицию, логические, риторические навыки и т.п. Если имеющихся знаний у учащихся недостаточно, преподаватель прерывает дискуссию и дает нужную информацию в лекционной форме.

В последние годы все большую популярность (и не только в академической среде) приобретает такой инновационный метод, как **проектный**. «Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [«Информатика»]. Это метод хорошо себя проявил, в частности, на занятиях по информатике, где учащимся предлагают разрабатывать, а затем защищать проекты «Мой класс», «Библиотека», «Спортсмены школы» и т.д., требующие создания информационных ресурсов.

В работе над проектом предполагаются следующие этапы:

1. Подготовка. Определение темы и целей проекта.

2. Планирование. Определение источников информации; определение способов её сбора и анализа. Определение способа представления результатов (формы отчёта). Установление процедур и критериев оценки результата и процесса разработки проекта. Распределение заданий и обязанностей между членами команды.

3. Исследование. Учащиеся собирают информацию. Выполняют исследование. Преподаватель наблюдает, советует.

4. Анализ и обобщение. Учащиеся анализируют информацию. Преподаватель наблюдает, советует.

5. Представление проекта. Возможные формы представления результатов: устный, письменный отчёт.

6. Подведение итогов. Оценка результатов и самого процесса проектной деятельности учащегося.

Близок к проектному еще один инновационный метод - **деловая игра**. Это метод, предполагающий создание нескольких команд, которые соревнуются друг с другом в решении той или иной задачи. Например, команды могут изображать банки, конкурирующие в области кредитования населения, или политические партии, стремящиеся во время выборов в парламент приобрести наибольшее количество голосов избирателей [Гричиненко]. Деловая игра требует не только знаний и навыков, но и умения работать в команде, находить выход из неординарных ситуаций и т.д. Наконец, существует также целый ряд методов, реализующихся в основном за пределами образовательной среды, в сфере экономики, но могущих найти частичное применение и в школьной и вузовской практике. Один из них - так называемые **«тесты действия»** (performance tests). Данный метод представляют собой реальную проверку знаний, умений и компетенций учащегося. В академической сфере тесты действия - это «тесты чистописания, устного чтения и навыков письма (основанные на оценке «выборочных образцов деятельности»)» [Эллин]. В неакадемической сфере подобные тесты широко применяются, например, в армии, где при помощи **имитаторов** тренировочных полетов проверяется компетентность пилотов, или при приеме на работу.

Следующий подобный метод - это **«метод Дельфи»**. Данный метод, по сути, представляет собой не что иное, как разновид- ность мозгового штурма, «метод быстрого поиска решений, основанный на их генерации в процессе «мозговой атаки», проводимой группой специалистов, и отбора лучшего решения, исходя из экспертных оценок. Дельфийский метод используется для экспертного прогнозирования путем организации системы сбора и математической обработки экспертных оценок» [Метод Дельфи]. Достоинства его для определения уровня освоения компетенций будущим специалистом очевидны.

Относительно перспектив применения данных инновационных форм обучения и оценки компетенций выпускников в нашей стране пока можно высказать лишь осторожные предположения. Следует учитывать, что большинство описанных методов пришло к нам с Запада. Попытки их буквального переноса на отечественную почву могут оказаться неудачными, так как из-за различий в менталитете, системах ценностей и т.п. не все рекомендации западных педагогов оказывается возможным выполнить в России.

Более приемлемо, вероятно, применять новые образовательные технологии, используя в качестве базиса для них уже устоявшиеся, традиционные методы советской и российской педагогики. Так, метод проектов вполне коррелирует со знакомой для наших вузов практикой защит курсовых и дипломных работ (проектов), метод Дельфи есть разновидность мозгового штурма, который имеет давние традиции в России, и т.д.

По мнению авторов данного материала, при подобном «синтетическом» российско-западном подходе наиболее интересными и востребованными вузами (особенно гуманитарными университетскими направлениями подготовки) могут оказаться **метод проектов** и **деловые игры.**

Как неоднократно подчеркивалось выше, в системе оценочных средств, ориентированных на компетентностный подход, важное место должны занимать комплексные средства оценки, отнюдь не ограничивающиеся проверкой профессиональных компетенций. Это обусловлено тем, что в результате образования у выпускника должно быть сформировано некое интегративное«целостное социально-профессиональное качество» [Зимняя 2006], позволяющее ему не только успешно справляться со своими профессиональными обязанностями, но и взаимодействовать с другими людьми. Ведь понятия
«компетенция» и «компетентность» включают не только когнитивную и операциональную, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие [Стратегия… 2001; Хуторской 2004; Фролов 2002 *а,б*; Татур 2004].

Можно говорить о единой социально-профессиональной компетентности личности, под которой понимается ее «личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций» [Зимняя 2005, с. 32]. Вместе с тем в этой единой структуре отчетливо выделяются два подуровня, нуждающиеся каждый в своих подходах к оцениванию: это профессиональные и социальные (универсальные, общие – в другой системе терминов) компетенции.

Универсальные (общие, социально-личностные и инструментальные) компетенции «характеризуют взаимодействие человека с социумом, другими людьми, самим собой» [Зимняя 2006]. Социальные ключевые компетентности характеризуются многофункциональностью, надпредметностью и междисциплинарностью; они требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.; они многомерны [Стратегия… 2001, с. 34]. К ним относятся: *компетентность здоровьесбережения* (знание и соблюдение норм здорового образа жизни, физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни и т.п.); *компетентность гражданственности* (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг и т.п.); *компетентность социального взаимодействия* (с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого; социальная мобильность); *компетентность в общении* (устное, письменное общение, знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; уровни воздействия на реципиента); *компетентность информационных технологий* (прием, переработка, выдача информации; массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность и т.п.) [Зимняя 2006]. Последние две можно назвать инструментальными компетенциями, а первые три – собственно социальными, или социально-личностными.

Методике оценки именно социальных (универсальных) компетенций посвящен целый ряд работ И.А. Зимней (приведены в библиографии). Ею разработаны два основания группировки методических процедур оценивания социальных ключевых компетенций. Первое основание *– «целостность (холистичность) – расщепленность (дифференцированность)»* оценки: по этому основанию компетентность оценивается как интегративное единство оценок содержательных характеристик и компонентов социальных ключевых компетентностей. Второе основание *– «объективность (высокая формализованность) – субъективность (низкая формализованность)»* методик оценивания: по этому основанию компетентность оценивается с использованием
того или иного набора измерительного инструментария.

В соответствии со вторым основанием И.А. Зимняя разграничивает диагностические процедуры оценивания *с высокой степенью возможности формализации (объективные) и с низкой степенью формализации (субъективные)*.

К оценочным процедурам с *высокой формализацией* относятся три большие группы.

1. Группа *объективных тестов* с выбором ответа (действия) из предложенных вариантов. Ответы испытуемого здесь обрабатываются по ключу, заданному в форме социокультурного норматива, поскольку есть объективно правильные и объективно неправильные ответы, отражающие компетентность.
2. Группа *тестов-опросников* для диагностики личностных свойств (характерных черт), в которых человек выбирает те варианты ответов, которые соотносимы с его индивидуальными особенностями и предпочтениями в связи с компетентностью. Здесь ключи к вопросам определяются не социокультурным нормативом, а с помощью особых психометрических процедур.
3. Группа *методик «субъективного шкалирования и самооценки компетентности»,* при которой эксперт должен интерпретировать ответы испытуемого, который сам оценивает какие-либо объекты и понятия по степени сходства или по степени субъективного предпочтения в связи с компетентностью.

К оценочным процедурам с *низкой формализацией* относится группа субъективных методов экспертной оценки (диагност сам субъективно по определенной системе шкал признаков оценивает поведение испытуемого или продукты его деятельности), включающая в себя *наблюдение, контент-анализ, интервью, беседу,анализ продуктов деятельности, активно-игровые диагностические методики и технологии (методы конкретных ситуаций,
саяе-те(Нос1и др.), проективные диагностические методики.*

Таким образом, реализация основных методических подходов к оценке компетентностей возможна путем использования комплекса (батареи) различных обоснованных и доступных для применения объективных и субъективных методик, имеющих разную релевантность компонентам ключевых социальных компетентностей [Зимняя 2006].

В работах И.А. Зимней предложен двуплановый подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности: интеллектуально-личностный план и компонентно-компетентностный. Для оценки интеллектуального базового блока социально-профессиональной компетентности предлагается использовать краткий отборочный тест (КОТ), соотносимый с тестами IQ и ШТУР, но более ориентированный на оценку взрослого человека, для оценки личностного базового блока **–** специально составленную анкету.

Краткий отборочный тест (КОТ) является российской адаптацией [Бузин] теста Вандерлика и относится к категории тестов общих умственных способностей, разработанных для быстрой предварительной оценки индивидуума. В настоящее время тест достаточно широко используется в научных и практических целях и пользуется признанием специалистов. В интегральный показатель теста заложена модель способности к обучению и освоению новой области знаний. Тест измеряет общий уровень умственных способностей и предусматривает диагностику следующих параметров интеллекта: способность к обобщению и анализу, гибкость мышления, скорость и точность восприятия материала, грамотность, выбор оптимальной стратегии и т.д. Несомненным преимуществом теста является, то, что его заполнение занимает всего 15 мин. и полученные результаты имеют высокую степень достоверности.

Специально составленная анкета для оценки личностного базового блока включает в себя ряд суждений, с которыми испытуемому предлагается полностью или частично согласиться или не согласиться (например: «В любом деле для меня важнее всего не его исполнение, а конечный результат», «Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим», и т.п.). Интерпретация ответов по определенным ключам позволяет, по мнению исследователя, определить высокий и низкий уровень сформированности таких качеств, как ответственность, организованность, целеустремленность, способность находить решение в нестандартных ситуациях, или полную несформированность этих качеств личности.

Второй план оценки – покомпонентная оценка социальных компетенций. При этом третий блок социально-профессиональной компетентности в ее модельном виде представляет собой взаимоперекрывающиеся, взаимосвязанные множества социальных и профессиональных компетентностей, где профессиональные последовательно формируются в соответствии с ГОСами, а социальные – с учетом специфики профессиональной деятельности, к которой готовится специалист. Они оцениваются посредством использования набора методик, ориентированных на оценку каждого из компонентов той или иной социальной компетентности. Так, на примере компетентности социального взаимодействия показано, что каждый из ее компонентов (всего их 5: знания; умение, опыт; ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентности; эмоционально-волевая регуляция; готовность) может быть представлен группой дескрипторов, т.е. описаний (их около 20), и с опорой на дескриптеры каждый из компонентов компетентности социального взаимодействия становится частным объектом оценивания с использованием той или иной конкретной методики (теста, опросника и т.п.). Используемые методики имеют ключ или специальные указания на способ представления и обработки данных. Для проведения некоторых методик достаточно 10–15 минут, часть методик требует для своего проведения около получаса. Все методики могут проводиться в виде групповой работы.

Предложенные перечисленными выше исследователями методы выявления и оценки универсальных компетенций представляются весьма привлекательными. Однако нельзя не учитывать ряд «технических» моментов, затрудняющих их широкое применение в вузовской практике. Подготовка таких тестов и анкет, сама процедура тестирования и анкетирования, обработка результатов требуют большого количества времени и серьезных трудозатрат. Кроме того, такая работа может осуществляться только квалифицированными специалистами в данной области. Едва ли возможно ее выполнение силами преподавателей, ведущих дисциплины учебных циклов. Следовательно, вузу придется или приглашать подобных специалистов со стороны, или создавать в своей структуре специальные подразделения. Возможно, частично эти функции возьмут на себя отделы контроля качества образования, в последние годы появившиеся во многих учебных заведениях. Однако едва ли у них хватит компетентности для полномасштабной работы такого плана в рамках всех направлений подготовки.

Вот почему подобное тестирование и анкетирование можно планировать лишь несколько раз за все время обучения студента. Скорее всего, его имеет смысл проводить во время рубежной или итоговой аттестации. Средством же текущей оценки формирования компетенций, по-видимому, станет работа основного преподавателя, ведущего тот или иной курс и регулярно проверяющего элементы универсальных компетенций в ходе проверки профессиональных знаний и навыков своих подопечных.

Сказанное выше не означает, что комплексная, интегративная проверка компетенций (как универсальных, так и профессиональных) не может быть осуществлена в рамках текущей аттестации. Здесь помощь преподавателю могут оказать уже описанные современные методики, среди которых наиболее предпочтительными могут стать деловые игры и проектная деятельность.

Деловая игра – метод обучения и оценки компетенций, применяемый в сфере среднего, общего, среднего профессионального, высшего образования, а также активно используемый при повышении квалификации специалистов с высшим образованием. Деловая игра представляет собой моделирование реальной (реже условной, воображаемой) ситуации, в которой будущие специалисты должны не только продемонстрировать свои знания, но и проявить разнообразные компетенции, связанные с их профессиональной деятельностью (коммуникабельность, инициативность, умение находить нестандартные решения). Деловая игра обязательно предполагает коллективную работу учащихся (то есть группу более 2 человек), их взаимодействие, умение распределять роли. Сама природа игры в то же время позволяет учащимся раскрепоститься, раскрыть ранее не проявлявшиеся творческие способности.

Деловые игры активно применяются при обучении таким современным специальностям, как менеджмент, экономика, маркетинг, банковское дело, связь с общественностью, юриспруденция. Так, источники описывают деловую игру, где моделируется ситуация банковского кредитования; учащийся, играющий роль клиента, желает получить как можно более выгодный кредит,
учащиеся, играющие роли банковских работников, конкурируют между собой, пытаясь привлечь клиента наиболее привлекательными условиями [Гричиненко]. В то же время при изучении многих гуманитарных дисциплин очень часто такой эффективный метод, как деловая игра, игнорируется.

Проведение деловой игры на высоком профессионально-педагогическом уровне предполагает тщательную подготовку как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся. Должна быть точно определена цель и конкретные задачи игры, охарактеризована игровая ситуация, определены правила, подготовлен реквизит (если он нужен), распределены предварительные задания и роли отдельных участников игры или сформированных из учащихся команд, предусмотрены условия для просмотра игры зрителями и жюри.

Результаты игры обсуждаются участниками, зрителями, преподавателями и оцениваются преподавателем или комиссией из преподавателей. Игру по самой ее сущности трудно оценивать в баллах в силу субъективности таких оценок. Рекомендуется поэтому оценивать «зачтено» или «не зачтено». Возможны поощрения особо отличившихся участников (призы, дополнительные очки в рейтинг, льготы на зачете или экзамене).

Зрителями игры могут быть студенты младших курсов, которым в будущем тоже предстоит в ней участвовать. Желательна видеозапись фрагментов игры для просмотра и анализа в дальнейшем.

В ФГОС-3 в числе видов деятельности, к которым должны быть подготовлены выпускники с высшим профессиональным образованием, наряду с научно-исследовательской, производственно-технологической и организационно-управленческой называется проектная деятельность. И это отражает реальные потребности рынка, поскольку опросы работодателей показывают, что ныне им требуются кадры, способные не просто осуществлять профессиональные действия, но и осуществлять проекты самого разного типа: от
проектирования нового прибора до организации филиала фирмы или собственного бизнеса. Проектная деятельность, конечно, не является чем-то абсолютно новым для российской образовательной среды и производственной сферы, однако если раньше под проектами, как правило, узко понимались конкретные инженерно-технические разработки, то ныне все чаще заходит речь о широких гуманитарных, творческих, бизнес-проектах и т.п. Именно с проектной деятельностью сегодня неразрывно связываются понятия инициативности, самостоятельности мышления, креативности, деловой успешности и т.д.

Соответственно, если в профессиональной активности выпускников проектная деятельность должна занимать большое место, целесообразно готовить к ней студентов заранее и специально. Поэтому проекты должны стать и формой учебной работы. В данном случае под проектами будет подразумеваться обучение самостоятельной и творческой профессиональной деятельности в индивидуальном порядке и в коллективе. Проектная учебная деятельности, по мнению авторов данной работы, может осуществляться в различных видах.

**Виды проектной деятельности студентов**

*Научные проекты:*

– участие в научных проектах разного уровня, осуществляемых кафедрами и иными подразделениями, вузами или другими научно-исследовательскими организациями;

– разработка научных проектов в рамках грантовой (госбюджетной и хозрасчетной) деятельности, в том числе оформление документов при представлении проектов на конкурс.

*Обучающие проекты:*

– преподавание разделов дисциплин осваиваемого направления подготовки в средних и непрофильных учебных заведениях;

– разработка проектов, связанных с созданием и реализацией учебных программ разных образовательных уровней;

– разработка проектов, связанных с профильным (гуманитарным, естественнонаучным и т.д.) образованием в средней и высшей школе.

*Сервисные проекты:*

– разработка проектов в области практического применения профессиональных компетенций по направлению подготовки (сервисные бюро и центры, мастерские, юридические консультации, службы перевода, грамотности и т.п.;

– разработка проектов по созданию экспозиции для различного типа музеев;

*Социальные проекты:*

– разработка проектов по мониторингу уровня гуманитарных, естественнонаучных, технических и др. знаний в регионе;

* разработка проектов, связанных с поддержанием гуманитарной, естественнонаучной культуры, правовой, экономической, технической и т.п. грамотности населения;
* разработка проектов, связанных с пропагандой и популяризацией научных знаний: проектирование научно-популярных лекториев, капустников, конкурсов, праздников, фестивалей, торжественных мероприятий, посвященных знаменательным датам, обладающим высокой культурной значимостью.

*Творческие проекты:*

* студенческие издательские проекты (периодика, интернетпроекты);
* разработка проектов, связанных с креативной студентов.

*Рекламно-презентационные проекты:*

*-* презентация результатов научных исследований и иных форм проектной деятельности;

- разработка рекламных и PR-кампаний по пропаганде вуза, конкретных образовательных программ и т.п.

Кроме того, по-прежнему сохраняют свое значение *технические* и *технологические* проектные разработки для соответствующих направлений подготовки.

Для вузов наиболее привычными являются, безусловно, научные проекты, одним из вариантов которых, как уже говорилось, можно считать курсовые и дипломные работы, а также некоторые виды активности в рамках учебных и производственных практик. В нынешних же условиях вузам целесообразно обращать более серьезное внимание и на другие упомянутые выше виды проектной учебной деятельности студентов.

Требования к проекту как форме учебной деятельности и оценки компетенций:

1. *Актуальность проекта*

Проект должен быть выполнен на актуальную, важную тему.

2. *Практическая значимость*

Проект должен обладать практической ценностью, то есть он должен был выполнен так, чтобы его результаты можно было использовать при преподавании в вузе и школе, в деятельности работников СМИ и т.д.

3. *Новизна проекта*

Участники проекта должны хорошо представлять себе, выполнялись ли подобные работы ранее, кем они выполнялись и т.д. Реализуемый проект должен хотя бы в небольшой степени обладать новизной по сравнению с имеющимися аналогами.

4. *Эффективность и слаженность работы участников проекта*

Работа должна быть распределена равномерно между участниками проекта. Задания должны распределяться так, чтобы каждый участник имел возможность проявить как профессиональные компетенции, так и универсальные, которые ему понадобятся в будущей профессиональной деятельности.

5. *Профессиональный уровень проекта*

Поставленная перед студентами задача должны быть достаточно сложной, но не невыполнимой. Работа должна курироваться преподавателем, а затем представляться на экспертизу специалисту (представителю работодателя).

6. *Публичность проекта*

Завершать работу по проекту рекомендуется процедурой его публичной защиты. Желательно провести презентацию результатов проекта; их можно опубликовать в местных СМИ и разместить в Интернете.

7. *Организационный уровень проекта*

Проект должен быть выполнен в заранее установленный срок. Несоблюдение сроков ведет к снижению оценки. Отчетная документация должна быть выполнена по стандартной, заранее известной студентам форме, которая имеется на кафедре или размещена на общедоступном стенде на факультете.

8. *Технический уровень проекта*

Проект должен быть выполнен с использованием современных информационных технологий, степень владения которыми также оценивается преподавателем и экспертом.

9. *Финансовое обеспечение проекта*

Для реализации проекта участники запрашивают определенную сумму денег и обосновывает предполагаемые траты в стандартной смете. Дополнительные средства (сверх запрошенных) не выделяются (исключение может быть связано с выявленной в ходе работы повышенной практической значимостью проекта). Экономия выделенных средств поощряется и положительно влияет на оценку, перерасход, напротив, снижает оценку.

*Отчетная документация по проекту*

1. Объяснительная записка, содержащая следующие пункты: тема проекта, цель и задачи проекта, обоснование проекта, место проекта среди аналогичных инициатив (уже существующих в современной науке подобных проектов), новизна проекта, план работы участников, смета и ее обоснование.
2. Отчеты участников проекта с указанием выполненной каждым работы, встретившихся трудностей и оценкой результатов проекта.
3. Отчет координатора работ о деятельности отдельных членов проектной группы (в отчете может содержаться ходатайство о поощрении отличившихся участников).
4. Финансовый отчет.
5. Описание результатов проекта (бумажная и электронная версия) и его Интернет-презентация.
6. Копии статей и заметок о проекте, опубликованных в СМИ в ходе PR-кампании.
7. Протокол публичной защиты проекта.
8. Отзыв о проекте преподавателя.
9. Заключение эксперта (представителя работодателя).

*Критерии оценки работы участника проекта*Для каждого из участников проекта оцениваются:

* профессиональные теоретические знания в соответствующей области;
* умение работать со справочной и научной литературой;
* умение составлять и редактировать тексты;
* умение пользоваться информационными технологиями;
* умение работать в команде;
* умение представлять результаты собственной деятельности в СМИ и публично;
* коммуникабельность, инициативность, творческие способности.

Проектная деятельность должна быть видом оцениваемой деятельности студента старших курсов, которая может заменить одну из практик (или быть частью учебной или производственной практики). Перед началом работы студенты на добровольной основе распределяются по группам, выбирают тему проекта из представленного кафедрой списка и координатора группы; назначаются кураторы групп из числа преподавателей кафедры.

На первом этапе группа предоставляет куратору план работы и финансовую смету.

На втором этапе (примерно через месяц) группа проходит промежуточную аттестацию, предъявляет уже полученные результаты и корректирует план дальнейшей работы

На третьем этапе (примерно через два месяца) группа сдает отчетную документацию и осуществляет публичную защиту (презентацию) проекта.

**Заключение**

Проектирование комплексных оценочных средств для контроля качества подготовки выпускников при реализации многоуровневых программ ВПО,
основанных на компетентностном подходе, является достаточно сложной, многокомпонентной задачей.

В настоящее время имеется хороший научно-методический задел, приобретенный образовательным сообществом при разработке оценочных диагностических средств, соответствующих прежним образовательным стандартам – ГОС ВПО второго поколения, – методических рекомендаций по проведению государственной аттестации выпускников и др. Однако использование данного задела для контроля качества формирования компетенций станет возможно лишь после принципиальной доработки имеющихся материалов в соответствии с логикой ФГОС-3 и ФГОС – 3+. В этом отношении сделаны только первые шаги. Предстоит:

1. Переосмыслить традиционные процедуры и формы контроля (экзамен, зачет, коллоквиум и т.п.)
2. Отобрать из перечня традиционных форм отчетности те, которые направлены на комплексное выявление компетенций (курсовые и выпускные квалификационные работы, практики, НИРС), обратить на них особое внимание, сделав акцент на процедурных, содержательных и формально-отчетных аспектах.
3. Создавать конкретные методические разработки по инновационным формам обучения и контроля за формированием компетенций (сценарии деловых игр, образцы и типовые схемы реализации проектов, принципы составления различных типов портфолио и т.п.)
4. Шире внедрять разнообразные формы текущего контроля, позволяющего осуществлять непрерывный мониторинг формирования компетенций.
5. Искать пути совмещения сложившихся методов оценки профессиональных знаний, умений и навыков с выявляющимися инновационными моделями оценки социально-личностных и системных компетенций.

Фактически перед разработчиками системы оценочных
средств в соответствии с логикой ФГОС-3+ стоят две задачи. С одной стороны, задача формирования портфелей оценочных средств для конкретных вузов, а с другой стороны, задача создания развернутой методической системы контроля качества подготовки специалистов (уровня формирования компетенций) для контролирующих органов (Рособрнадзора и т.п.).

Было бы весьма желательным, чтобы создаваемая система средств контроля (текущей, промежуточной и итоговой аттестации студента) давала возможность оценивать компетенции выпускника в том числе и в терминах европейской (ЕКР) и национальной (НКР) квалификационных рамок.

**Литература**

1. Айнштейн, В. Экзаменуемые и экзаменаторы / В. Айнштейн // Высшее образование в России. - 1999. - № 3. - С. 34-42.
2. Аминов, Н.А. Психодиагностика педагогических способностей. Претесты: методическое пособие / Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л.. М., 1994.
3. Анастази, А. Психологическое тестирование: Книга 1; Пер. с англ. / А. Анастази. - М., 1982.
4. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - №11. – С.32-42.
5. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода / В.И. Байденко // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». - М., 2004.
6. Байденко В.И., Джерри ван Занворт. Модернизация про-
фессионального образования: современный этап / Байденко В.И., Джерри ван Занворт. - М., 2003.
7. Белицкая, Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая // Субъект и социальная компетентность личности. - М., 1995.
8. Белоусова, Н.Д. Использование кейс-метода при обучении студентов дисциплине «Инженерная графика» / Н.Д. Белоусова. – [Элктронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://festival.1september.ru/2003_2004/index.php?member=103801>

1. Блауберг, И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / Блауберг И.В., Юдин Э.Г. - М., 1973.
2. Боголюбов, Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе
обществоведения / Л.Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2002. - № 9. – С. 22.
3. Богословский, В.А. Оценочные и диагностические средства государственной аттестации выпускников по специальностям классических университетов / В.А. Богословский. - Вып. 2. - М., 2004.
4. Богословский, В.А. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации ВПО в России / В.А. Богословский. - М., 2005.
5. Боденко, Б.Н. К проблеме критериев уровней социальной компетентности обучающихся / Б.Н. Боденко // Материалы XIII Всероссийского совещания. Книга 2. М. - Уфа, 2003. - С.53-60
6. Бузин, В.Н. Краткий отборочный тест /В.Н. Бузин. - М., 1992.
7. Вашенков, О.Е. Оценивание результатов обучения в среде электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Когерентная оптика» / Вашенков О.Е., Лямин А.В., Тарлыков В.А. // Конференция «Оптика и образование - 2006»: Сборник трудов. - СПб, 2006. - С. 70-71.
8. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода / И.Г. Галямина // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». - М., 2005.
9. Глузман, А.В. Инновационные технологии обучения в сис-
теме университетского педагогического образования / А.В. Глузман. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf>
10. Гричиненко, Т. В вузах города деловая игра – занятие серьезное / Т.В. Гричиненко. – [Элктронный ресурс]. – Режим доступа:

 <http://nshf.sfedu.ru/press/articles/game.doc>

1. Загвоздкин, В.К. Метод портфолио – нечто большее, чем
просто альтернативный способ оценки / В.К. Загвоздкин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[www.childpsy.ru/index.php?view=articles&item=2939&cat=10&Ш=yes](http://www.childpsy.ru/index.php?view=articles&item=2939&cat=10&Ш=yes)

1. Зимняя, И.А. Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки (К постановке проблемы исследования) / И.А. Зимняя. - М., 2002.
2. Зимняя, И.А. Иерархико-компонентная структура воспитательной деятельности / И.А. Зимняя // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания. - М., 2003.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». - М., 2004.
4. Зимняя, И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Книга 2. Ключевые социальные компетентности студента: материалы XIV Всероссийского совещания. - М., 2004. C. 6-12.
5. Зимняя, И.А. Компетентностный подход в реализации личностной и деятельностной направленности современного образования / И.А. Зимняя. -М., 2004.
6. Зимняя, И.А. Мониторинг качества и качество мониторинга в образовании / И.А. Зимняя // Материалы Восьмого симпозиума: «Квалиметрия человека и образования: методология и практика». Ч.2. М., 1999.
7. Кальней, В.А. Мониторинг качества образования / В.А. Кальней. -
Вологда,1998.
8. Карнаухова, М.В. Диверсификация мировой системы оценивания качества образования на рубеже XX–XXI столетий: автореф. дисс. … д-ра пед. наук / М.В. Карнаухова. - Ульяновск, 2006.
9. Коломиец, Б.К. Категория «Качество образования» / Б.К. Коломиец // Квалитативное образование и квалитативные технологии. Часть III.
- М., 1999. - С. 170-174.
10. Коломиец, Б.К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников вузов: методические рекомендации / Б.К. Коломиец. - М., 2006.
11. Кривченко, Т.А. Компетентность общения и подходы к ее формированию / Т.А. Кравченко // Проблемы качества образования. Книга 2. Ключевые социальные компетентности студента. – М.–Уфа, 2004. - C. 48-56.
12. Метод Дельфи // Экономический словарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://economy.polbu.ru/metod_deljfi.htm>
13. Методические рекомендации по введению модульного
подхода к планированию организации учебного процесса. - М, 2001.
14. Морозова, Н.А. Информационно-технологическая компетентность студентов в контексте качества подготовки специалистов и ее отражение в ГОС ВПО / Н.А. Морозова // Проблемы качества образования. Книга 2. Ключевые социальные компетентности студента. - М.-Уфа, 2004. - С. 57-65.
15. Научно-методическое обеспечение формирования и оценки социально-профессиональных компетентностей учащейся молодежи (отчет по НИР). – М., ИЦ ПКПС, 2005.
16. Нохрина, Н.Н. Основы диагностики качества гуманитарной подготовленности студентов технических специальностей: автореф. дисс. … д-ра пед. наук / Н.Н. Норкина. - Москва, 2006.
17. Принципы и процедуры проектирования структуры, содержания и условий реализации инновационных образовательных программ. Методические рекомендации. - М., 2006.
18. Пузанков, Д.В. Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза / Пузанков, Д.В., Кузьмин Н.Н., Шехонин А.А. и др. // Материалы ХI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика. М., 2006.
19. Рототаева, Н.А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. Наук / Н.А. Рототаева. - М., 2002.
20. Савельева, Г.П. Рейтинговые технологии в управлении качеством подготовки выпускников в вузе: учебно-методическое пособие / Г.П. Савельева. - М., 2005.
21. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н.А. Селезнева. - Изд. 2-е, дополненное - М., 2002.
22. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.
23. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004.- №3. – С. 20-26.
24. Техническое руководство по разработке учебно-методического комплекса для системы дистанционного обучения (СПбГУ ИТМО). – [Элктронный ресурс]. – Режим доступа: <http://de.ifmo.ru/>
25. ФГОС ВПО по направлению подготовки (макет), утв. Минобрнауки России 22.02.2007. М., 2007.
26. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Фролов, Ю.В., Махотин Д.А. //Высшее образование сегодня. - 2004. - № 8. – С.26-31.
27. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. - М., 1972 (англ. 1965).
28. Хуторской, А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования» / А.В. Хуторской. - М., 2002.
29. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» / А.В. Хуторской. – [Элктронный ресурс]. – Режим доступа: www/eidos.ru/news/compet/htm.
30. Шебашев, В.Е. О роли тестового контроля в процессе повышения качества образовательной деятельности / Шебашев, В.Е., Масленников А.С. – [Элктронный ресурс]. – Режим доступа:

[http://www.rae.ru/zk/sспev1\_150307.php?url=arj/2007/05/Shebashev.zi
p&file=2007-5-5пеЪа5п.pdf](http://www.rae.ru/zk/script_150307.php?url=arj/2007/05/Shebashev.zip&file=2007-5-Shebashev.pdf)

57. Эллин, М. Тесты действия / М. Эллин. – [Элктронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bookap.by.ru/genpsy/psyenc/gl42.shtm>

1. В лекции использованы материалы Методических рекомендаций по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А.Тарлыков, А.А. Шехонин. – М.: МГУ, 2007. [↑](#footnote-ref-2)