



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных
технологий

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО
ДИСЦИПЛИНЕ «АДМИНИСТРАТИВНОЕ ПРАВО»
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»
Направленность программы бакалавриата
«Правоведение и правоохранительная деятельность»

Проверка на объем заимствований:
00,08 % авторского текста

Выполнил:
студентка группы ЗФ-411/112-4-1Кс
Кильдиярова Лидия Мавлитовна

Научный руководитель:
к.юр.н., доцент,
Магденко Александр Дмитриевич

Работа рекомендована к защите
« 15 » 04 2017 г.
декан факультета
Иголкина Е.И. Иголкина

Челябинск
2017

Введение

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта – стандарта нового поколения в учреждениях начального и среднего профессионального образования предполагает изменение, прежде всего, результата образования. Под результатами образования в стандарте ФГОС понимаются наборы компетенций – общих и профессиональных – выражающие, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения учебной дисциплины, профессионального модуля или всей Основной профессиональной образовательной программы по профессии или специальности.

Компетентностная ориентация основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) определяет необходимость компетентностной ориентации не только самого образовательного процесса, его содержания и технологий реализации, но и соответствующей переориентации оценочных процедур, технологий и средств оценки качества подготовки обучающихся в рамках компетентностно-ориентированных требований ФГОС ВО. Это имеет отношение ко всем стадиям образовательного процесса: от входной аттестации (в особенности на предмет выявления уровней сформированности общекультурных компетенций) через все виды промежуточных аттестаций до итоговой аттестации на соответствие требованиям ФГОС ВО (31).

Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует усилению личностной направленности образовательного процесса, адекватно соответствующей новым условиям и перспективам развития конкурентоспособной и динамичной экономики, основанной на знаниях.

Определение результатов образования в виде целевой, базовой функции системы профессионального образования означает переход к студентоцентрированной модели подготовки специалиста, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями овладеет студент, что он будет знать и готов делать). Фокусирование образовательного процесса на достижение обучающимися заданного результата образования делает преподавателя и студента равными субъектами учебного процесса со своими задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью. Именно такая модель обучения признана приоритетной странами-участницами Болонского процесса при построении европейского пространства профессионального образования.

Введение нового стандарта с сентября 2011 года обостряет необходимость разработки Фондов оценочных средств как основу для обеспечения реализации Основной профессиональной образовательной программы и оценивания качества подготовки выпускников в компетентностном формате.

Требование измеримости в отношении компетенций как предмета контроля результатов обучения составляет на сегодняшний день наивысшую трудность как в теоретическом, так и в практическом плане. Общепризнанные методы измерения компетенций в системе образования на сегодня отсутствуют. Тем не менее задача оценивания компетенций в условиях реализации ФГОС третьего поколения (компетентностный подход) ставится вполне определенно, ее необходимо решать, прежде всего, создавая фонды оценочных средств для выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования.

Цель исследования: разработать современную систему средств, технологий и способов оценивания результатов обучения по дисциплине «Административное право» у студентов профессиональной образовательной организации.

Задачи:

1. рассмотреть особенности методологии разработки фонда оценочных средств и технологий для оценивания образовательных достижений обучающихся компетентностного подхода;

2. изучить особенности оценивания (диагностирования) достижений обучающихся на основе компетентностного подхода;

3. изучить специфику определения компетенций по учебной дисциплине;

4. изучить требования Федерального государственного образовательного стандарта начального и среднего профессионального образования к оцениванию качества подготовки обучающихся;

5. разработать тестовые задания для контроля образовательных достижений обучающихся и их особенности по дисциплине «Административное право».

Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по ним, заключения, списка использованной литературы.

База исследования: Уральский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия» г.Челябинск (факультет непрерывного образования).

Глава 1. Методология разработки современной системы средств и технологий для оценивания образовательных достижений обучающихся компетентностного подхода

1.1. Особенности оценивания (диагностирования) достижений обучающихся на основе компетентностного подхода

Оценка качества подготовки в новой компетентностно-методологической парадигме профессионального образования требует разработки технологий оценивания приобретаемых обучающимися характеристик, формирующих их компетенции.

Компетентностный подход позволяет выявить многогранность подготовленности обучаемых, включающей помимо традиционных званий и умений, некоторую совокупность психолого-педагогических и профессионально значимых характеристик, которые в процессе оценивания рассматриваются как переменные педагогического измерения.

Эти психолого-педагогические характеристики подготовленности, отражающие ориентацию на когнитивное обучение и развитие творческих способностей, в сочетании с оценкой знаний, умений и навыков могут служить многомерной оценкой качества учебных достижений обучающихся.

В свою очередь, наиболее распространенной переменной, оцениваемой традиционными оценочными средствами или тестами, в отечественной профессиональной школе является уровень подготовленности (уровень знаний, умений, навыков), не отражающий, как правило, современные требования к качеству подготовки обучающихся. Этот уровень слабо ориентирован на интегральные междисциплинарные знания в силу заложенной в него одномерности, не проверяющей степень освоения выпускниками компетенций, включая

способность учиться, способность к анализу и синтезу, переносу знаний и умений в новые ситуации, генерации идей и т.д.

Компетенции формируются и развиваются посредством содержания обучения, образовательной среды учреждения и, в основном, образовательными технологиями. В частности, элементы творческой деятельности способствуют подготовке специалиста широкого профиля, поиску решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием конкретных алгоритмов решения задач такого класса. Творческие характеристики личности могут быть сформированы только в процессе моделирования квазиреальной деятельности студента, требующей поиска решения новых проблем, при которых необходимо осуществление переноса знаний, комбинаций, преобразования способов деятельности и выполнения других творческих процедур.

Эта деятельность всегда индивидуальна, поскольку не имеет аналогов в прошлом. Достаточно эффективно формируются у студента лица и колледжа качества творческой личности в процессе выполнения научно-исследовательской работы, которой присуще отсутствие жестких схем деятельности, вариативность сложности новых проблем.

Ориентация технологий обучения на самостоятельную, исследовательскую работу, развитие творческих качеств у студента требует инновационной методологической перестройки оценки качества усвоенных знаний, навыков и способностей. Такая перестройка предусматривает возможный отказ от традиционной экспертной оценки в пятибалльной шкале и введение в контрольно-оценочную сферу педагогических измерений, обеспечивающих многомерные прогнозируемые оценки качества учебных достижений.

При оценивании продуктивного уровня учебных достижений большое значение в учебном процессе приобретает такая переменная как креативность. Применительно к задачам педагогической оценки

креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, достигнутых за счет специальных методов обучения и характеризующих потенциальные возможности обучаемого к нестандартному решению учебных задач. Можно более детально перечислить творческие характеристики, профессионально значимые для специалиста на уровне умений:

- самостоятельно осуществлять ближний и дальний, внутрисистемный и межсистемный переносы знаний и умений в новую ситуацию;
- видеть новую проблему в традиционной ситуации;
- разработать структуру объекта;
- учитывать альтернативы при решении проблемы;
- комбинировать и преобразовывать ранее известные способы деятельности при решении новой проблемы.

Естественно, что для измерения таких характеристик не подходят ни традиционные экзамены, ни стандартизированные педагогические тесты. Аналогичные проблемы с измерителями возникают при итоговой государственной аттестации выпускников.

Установление соответствия уровня профессиональной подготовленности выпускника требованиям государственных образовательных стандартов по традиции направлены, в основном, на выявление степени освоения дисциплинарных и междисциплинарных знаний, приобретения умений и навыков, являющихся важной целью начального и среднего профессионального образования.

Однако в современном обществе, если речь идет о качестве подготовки выпускников, на первый план должны выходить потребности работодателя, которые связаны, в основном, с профессиональными требованиями к подготовке выпускников, с их умениями применять свои знания в реальных профессиональных или имитирующих квазипрофессиональных ситуациях. Также как и в ситуации оценивания

креативности, этим требованиям не отвечают традиционные экзамены и тесты.

Реализация основной профессиональной образовательной программы и ее закрепление в компетенциях выпускника учреждения начального и среднего профессионального образования проверяется комплексом оценочных средств, которые являются регламентированными, квалиметрическими процедурами, охватывающими или обобщенные квалификационные (контрольные) задания, или вопросы (систему вопросов в виде экзаменационного балета и эталонных ответов на них, если вопросы имеют форму тестов), или и то, и другое (27).

Модель процедуры государственной итоговой аттестации выпускника образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования, как 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 Образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования, заложенным требованиям в комплексе оценочных средств;
- соответствие знаний, умений и навыков (профессиональных компетенций) выпускника Образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования качеству, заложенному в образовательную программу;
- соответствие компетенций выпускника вуза социально-нормативному качеству, заложенному в требованиях стандарта.

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

Технология ГИА выпускников Образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования есть технологический аспект «алгоритма аттестации», который разворачивается как система выбора и применения оценочных средств, шкал оценки и правил принятия решения по результатам оценивания.

Оценочное средство — совокупность методических материалов, средств, обеспечивающих «оценку соответствия» в ходе государственных аттестационных испытаний (государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы) требованиям образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования, отраженным в образовательной программе (модели специалиста профессионального образовательного учреждения). Оценочные средства можно трактовать как эталонные квалиметрические процедуры, в которых шкалы формируются на комплексе испытаний. Особенности оценки качества подготовки выпускника Образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования формализуются фондом оценочных средств по специальности или направлению подготовки, конкретизируемым определенным вузом с учетом особенностей принятых образовательных программ. Государственный стандарт профессионального образования, выполняя функцию социальной нормы качества начального и среднего профессионального образования, может одновременно трактоваться как рамочная модель качества выпускника ОУ НПО и СПО, описанная в категориях требований к этому качеству, в том числе к качеству его профессиональной подготовки, описанных на языке категорий «вид (направление) деятельности», «квалификационные (профессиональные) требования (компетенции)», «профессиональные задачи». Общая системная модель качества подготовки специалистов формализуется в виде отношения соответствия

качеству его профессиональной подготовки и модульно – дисциплинарной модели выпускника образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования (30).

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 ГИА 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 образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования, факторизация (расслоение) массива аттестуемых по полученным оценкам, обобщенные оценки, мониторинговые сравнения с результатами предыдущих аттестаций (25).

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

- принцип операциональности применяемых оценочных средств,
- принцип структурности в системном представлении ГИА,
- принцип валидности содержания оценочных средств тому комплексу знаний, который получил студент в процессе обучения в образовательных учреждениях начального профессионального образования и среднего профессионального образования,

- принцип управляемости процессом (организацией) ГИА (принцип управляемости включает в себя, как частную, свою экспликацию, «принцип коррекции»).

Основами квалиметрического проектирования оценочных средств служат:

- структура требований ГОС и ООП;
- 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: из решения задачи — операции формирования содержания оценочных средств для решения «задачи соответствия» в ходе итогового экзамена и из решения задачи — операции формирования оценочных средств для решения «задачи соответствия» по итогам выпускной квалификационной работы.

Технология государственной аттестации выпускников Образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования есть последовательность проведения аттестационных испытаний (государственных экзаменов и защиты выпускной квалификационной работы). В нее входят также технологии подготовки аттестационных испытаний и оценочных средств, в терминах которых наполняется их содержание.

Объектами квалиметрической экспертизы (оценки качества) выступают:

- состав, содержание, методическое обеспечение «комплекта-продукции», регламентирующий технологию государственной итоговой аттестации (ГИА) выпускников образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования;

- контрольные экзаменационные задания, в том числе, задачи, на их приблизительно одинаковую трудоемкость для аттестуемого для корректного ответа, а также на полноту множества типовых контрольно-измерительных заданий;

- качество применяемых тестов (в случае использования тестовой формы экзамена);

- процедура оценки качества экзаменационных работ;

- процедура оценки качества выпускных квалификационных работ (ВКР);

- полнота критериев (системы показателей качества), отраженных в ВКР.

Фонды оценочных средств (ФОС) проходят экспертизу:

- учреждения;

- представителей работодателей и профессиональных сообществ;

Экспертиза осуществляется по единой методике с учетом принципов (требований) к организации ФОС:

- соответствия ФОС структуре требований ГОС;

- соответствия ФОС образовательной программе по направлению подготовки или специальности;

- соответствия системодетальной модели специалиста структуре задач профессиональной деятельности (по модели).

Экспертиза охватывает:

- программу итогового экзамена;

- совокупность контрольно-экзаменационных заданий;

- методические материалы, регламентирующие процедуру проведения экзамена;

- методические материалы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня качества подготовки выпускника Образовательных учреждений начального профессионального образования и

среднего профессионального образования требованиям ГОС ПО на базе подготовки и выполнения защиты им ВКР (29).

Фонды оценочных средств должны быть полными и адекватными отображениями требований ГОС и основной образовательной программы и обеспечивать решение оценочной задачи соответствия профессиональной готовности выпускника Образовательных учреждений начального профессионального образования и среднего профессионального образования этим требованиям.

1.2. Специфика определения компетенций.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию образовательной парадигмы с преимущественной трансляции знаний, формирования навыков на создание условий для формирования комплекса компетенций у выпускника, означающих потенциал, способствующий выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях многофакторного информационно и коммуникативно-насыщенного экономического и социального пространства.

Понятие компетенции определяется как способность обучающегося применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

Понятие «компетенция» как педагогическая проблема является сравнительно новым. В научной литературе выделены следующие существенные признаки компетенций:

1. Понятие «компетенция» относится к области умений, а не знаний.

«Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам; быть компетентным – не означает быть ученым или образованным» (17). Необходимо различать компетенцию и умение. Умение – это действие в специфической ситуации,

компетенция – это характеристика, которую можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями. Таким образом, умения представляются как компетенция в действии. Компетенция – это то, что порождает умение, действие.

2. Компетенция формируется в результате осознанной деятельности.

«Необходимо остерегаться слишком когнитивистского, даже инструментального упрощения понятия компетенции. Наблюдение за умениями не может игнорировать вопрос смысла, особенно того, который придают субъекты ситуациям, смысла, который они в них видят, интерпретации, которую они осуществляют» (17). Терминология варьируется вокруг этой темы смысла: одни ученые говорят о мотивации или интересе, другие – о ценностях, третьи – о эмоциональном заряде или моральном обязательстве. Для того чтобы стать генератором компетенций, деятельность должна приобрести смысл для учащихся, стать осознанной деятельностью.

3. Приобретение компетенций зависит от активности обучаемых.

Эту точку зрения, основанную на достижениях теории обучения (Пиаже, Выготский, Брюнер), разделяют многие европейские эксперты. Для того, чтобы научиться работать, нужно работать. Нельзя научиться французскому языку, не говоря по-французски; пользоваться компьютером, не прибегая к практике. Таким образом, для приобретения компетенций учащийся должен стать субъектом данной осознанной деятельности.

4. Природа компетенций носит контекстуальный характер.

Значительная роль в проявлении компетенций принадлежит обстоятельствам. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. При обсуждении компетенций внимание обращается на конкретные ситуации, в которых они проявляются. «Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий её реализации. Она одновременно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной

деятельности». Часто можно встретить людей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их в нужный момент, когда предоставляется возможность. Необходимо уметь в данных условиях проявлять соответствующую компетенцию (17).

Таким образом, для формирования определённых компетенций необходимы соответствующие условия, в которых они проявляются.

5. Компетенция развивается, обогащается, расширяется или укрепляется, отталкиваясь от начального уровня.

Для формирования компетенций важен процесс совершенствования. Быть компетентным значит обладать определенным уровнем мастерства, совершенства владения деятельностью.

6. Все исследователи, изучавшие природу компетенции, отмечают ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

С точки зрения концепции «интегрированного формирования компетенции», разработанной шведскими и американскими учеными В.Чипанах, Г.Вайлер и Я.И.Лефстед, компетенция развивается в результате интеграции интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических аспектов знаний, умений и навыков.

Таким образом, компетенция является интегральной характеристикой процесса и результата образования, которая определяет способность обучающегося решать проблемы, в т.ч. профессиональные, возникающие в реальных ситуациях деятельности с использованием знаний, жизненного и профессионального опыта, ценностей и наклонностей.

1.3. Классификация базовых, общих и профессиональных компетенций

В профессиональном образовании компетенция определяется как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально – профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом выделяются общие и профессиональные компетенции. В основе формирования общих и профессиональных компетенций лежат базовые компетенции.

Для выделения списка базовых компетенций необходимо учесть следующие показатели: максимально возможный охват ситуационных проявлений каждой ключевой компетенцией; непересекаемость ситуационных проявлений различными базовыми компетенциями. Базовые компетенции должны, таким образом, «покрыть» всевозможные проявления деятельности субъекта. Каждое действие, производимое субъектом, должно быть классифицировано в проявлении той или иной базовой компетенции.

В контексте деятельностного подхода проблема поиска условий для формирования соответствующих компетенций и определения списка базовых компетенций может быть рассмотрена на основе концепции типов ведущей деятельности, разработанной в русле культурно- исторической психологии (32).

В соответствии с теорией деятельности, истоки которой уходят к Гегелю и Канту, преобразуя природу, воздействуя и изменяя ее, человек в то же время изменяет и свою собственную природу. Под воздействием преобразующей предметной деятельности происходит преобразование самого субъекта и формирование его личностных качеств.

В соответствии с методологическим принципом единства деятельности и сознания, деятельность человека обуславливает формирование его сознания, его психических процессов и свойств, в том числе компетенций, а эти последние, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием ее адекватного выполнения, при этом различные этапы и типы деятельности субъекта всегда осуществляются на соответственно различных уровнях общения.

Потребность субъекта вступать в определенную деятельность является доминирующим моментом, определяющим тип деятельности (25).

Таким образом, формирование компетенций совершается в преобразующей деятельности, совершаемой субъектом, вид компетенции определяется типом мотивации, которая побуждает субъект вступать в ту или иную деятельность.

Для определения структуры деятельности, способствующей формированию компетенций, воспользуемся принципом микрогенезиса Хайнца Вернера (закон системной дифференциации развития сложных систем): «В каждом случае наш умственный процесс происходит в той же последовательности, которая характерна для развития в течение жизни».

Исходя из данного принципа, любая осознанная деятельность, способствующая формированию базовых компетенций, протекает в той же последовательности, что и в процессе онтогенеза.

В соответствии с положениями теории деятельности каждому периоду онтогенеза соответствует определенный тип ведущей деятельности, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данном этапе его развития, а значит, способствует формированию определенного типа базовых компетенций.

Рассмотрим процесс формирования базовых компетенций в процессе онтогенеза.

В возрасте от 0 до 1 года (рамки возрастов являются относительными) типом ведущей деятельности является непосредственно-эмоциональное общение. Изучая окружающие объекты, ребенок развивает способность к визуальному мышлению, учится чувствовать окружающий мир. Как показал в своих исследованиях В.П. Зинченко, в основе развития лежит именно образ, опирающийся на чувственное восприятие мира. Познавая красоту окружающих предметов и доброту человеческих взаимоотношений, ребенок приобретает опыт

осуществления эмоционально – ценностных отношений в форме личностных ориентаций, т.е. эмоционально – психологические компетенции. Эти компетенции определяют дальнейшее благоприятное личностное развитие ребенка, при этом формируется мотивационная структура личности, познавательный интерес, общее базовое доверие к миру (Э. Эриксон).

В возрасте от 1 до 3-х лет типом ведущей деятельности является предметно – манипулятивная деятельность. Усваивая образцы деятельности с предметами и образцы взаимоотношений с людьми, ребенок учится основам алгоритмической деятельности, учится умению сравнивать результаты своей деятельности с образцом, а отношения между людьми и собственное поведение с усвоенными этическими нормами. Именно этот возраст является сензитивным к формированию понятий «что такое «хорошо», и что такое «плохо». В результате у ребенка формируется опыт осуществления известных способов деятельности, т.е. регулятивные (методические) компетенции.

Примерно в возрасте 3-х лет наступает кризис непослушания, что означает вступление в период новой ведущей деятельности. Ребенок, до этого момента будучи, как правило, послушным, с радостью исполняющим поручения взрослых, готовый усваивать образцы поведения, вдруг сам начинает активно познавать окружающий мир, стараясь выяснить непонятные вопросы с помощью взрослых и книг. В этот период игровой деятельности происходит формирование эмпирического мышления, способности к эмпирическому моделированию: от конкретной модели к абстрактной. Чем больше эмпирических, общих знаний об окружающем мире получит ребенок в этом возрасте, тем более успешной будет его учеба в начальной школе. Развитие фантазии и воображения способствует формированию умения построения сложных эмпирических моделей. Эмпирический способ мышления, развивающийся в русле игровой деятельности, позволяет

ребенку усваивать нормы морали. Именно в этом возрасте активно формируются социальные компетенции, опыт коммуникативной деятельности (32).

Наступающий период следующей ведущей деятельности – учебной характеризуется неудовлетворенностью поверхностным эмпирическим процессом познания. Мотивом учебной деятельности является осознанное усвоение теоретических (научных, общих) законов познания мира. Если ребенок такой потребности не ощущает, то нельзя говорить о вступлении его в новую деятельность.

Учебная деятельность направлена на познание теоретической картины мира. Основными её действиями являются анализ, планирование и рефлексия, т.е. осознанное проникновение в сущность изучаемых объектов, рассмотрение их взаимосвязей и взаимозависимостей. Формирование теоретического мышления невозможно без постановки учебных задач, рассмотрения противоречий в учебном объекте или явлении, а также без теоретической рефлексии, - без осознания основ собственной деятельности.

Систематическая работа по формированию учебной рефлексии способствует развитию основ нравственного поведения, глубокому анализу взаимоотношений между людьми. Совместно-распределенная деятельность по поиску научных основ изучаемого материала, общение в учебном коллективе формирует не только опыт познавательной деятельности, фиксируемый в форме её результатов, т.е. учебно-познавательные компетенции, но и способствует развитию коммуникативной компетентности (32).

Тип ведущей деятельности подросткового возраста вызывает споры среди педагогов и психологов до настоящего времени. Предложение считать типом ведущей деятельности в этом возрасте общение, является сомнительным по многим причинам. Наиболее существенными из них являются две: 1. общение не является деятельностью, оно включается в

процесс любой деятельности, 2. тип новой ведущей деятельности должен сущностно быть противопоставлен старому типу ведущей деятельности по основному способу деятельности субъекта. Общение и учебная деятельность не противоречат в этом аспекте друг другу, общение в учебном коллективе является способом социализации субъекта учебной деятельности.

В подростковом возрасте действительно общение со сверстниками играет более существенную роль в личностном формировании подростка, однако само по себе общение не способно к формированию субъекта какой – либо деятельности. Обоснование ведущего типа деятельности подросткового возраста как творческой представил в своих трудах замечательный педагог и философ первой половины 20 века С.И.Гессен, к изучению научного наследия которого все более проявляется интерес в педагогике и психологии.

По его мнению, учебная деятельность, ставящая «систему науки в центр преподавания, есть только переходная ступень...,подготавливающая ученика к овладению методом исследования, ... чтобы овладеть методом научного исследования, надо исчерпать все возможности объяснения новых проблематичных фактов в рамках старой систем. В научном образовании, прежде чем создавать свои системы, надо образовать в себе умение подчиняться чужой системе» (13).

Таким образом, творческая деятельность, с одной стороны, логически вытекает из предыдущей учебной деятельности, являясь её продолжением, и, с другой стороны, противопоставляется ей в сущностном изменении основного способа деятельности: от усвоения научного способа познания мира к созданию собственных моделей познавательной деятельности. Осознание подростком собственных возможностей в познании и изменении окружающего мира формирует у него опыт творческой деятельности в форме умения принимать решения в проблемных ситуациях, т.е. творческие компетенции ().

В возрасте 16 – 18 лет происходит новая смена типа ведущей деятельности – переход к профессиональной деятельности. Основным

способом деятельности в этот период является усвоение профессиональных способов деятельности с предметами и людьми. Мотивом этой деятельности становится не «я – сегодняшний» как в творческой деятельности подросткового периода, но «я – завтрашний», субъект, способный к выполнению профессиональной деятельности.

Говоря о развивающей роли профессиональной деятельности необходимо иметь в виду, что не каждая профессиональная деятельность является развивающей. Если рабочий в течение многих лет выполняет однообразную работу, вряд ли такая деятельность будет для него развивающей.

Необходимо учитывать развивающий характер труда, способствующего росту и самосовершенствованию субъекта профессиональной деятельности.

Компетентность профессионала проявляется в умении решать производственные задачи, требующие высокого уровня мобильности, умения находить выход в проблемных ситуациях, при этом решение задачи должно быть оптимальным, исключая возможность ошибки.

Для организации такой профессиональной деятельности требуется постоянный профессиональный рост субъекта, оптимизация и совершенствование производственных процессов, внедрение новых более совершенных технологий профессиональной деятельности.

В результате формируется опыт осуществления сложных культуросообразных видов деятельности, т.е. ключевые компетенции самосовершенствования.

Предлагаемую концепцию формирования ключевых компетенций можно представить в виде таблицы 1:

Поскольку ведущая деятельность каждого возраста определяет лишь «вектор» личностного развития субъекта, структура деятельности остается постоянной для каждого возраста. Компоненты деятельности

наполняются новым содержанием в соответствии с типом ведущей деятельности.

Закладываясь в онтогенезе, базовые компетенции субъекта развиваются и совершенствуются в базовые компетенции субъекта учебной деятельности.

Базовые компетенции субъекта учебной деятельности

Эмоционально – психологические компетенции:

- учение с интересом;
- доверие педагогам;
- умение проявлять эмоциональную устойчивость при напряжениях и другие компетенции.

Регулятивные компетенции:

- определение целей учебной деятельности;
- ответственность за результаты учебы;
- концентрация на учебе;
- умение делать заключительные выводы и другие регулятивные компетенции.

Социальные компетенции:

- проявление терпимости к другим мнениям и позициям;
- оказание помощи другим учащимся;
- умение сотрудничать с другими учащимися;
- умение работать в группе и другие социальные компетенции.

Учебно – познавательные компетенции:

- умение учиться;
- умение отыскивать причины явлений;
- самостоятельное выявление допущенных ошибок;
- самостоятельное выполнение домашнего задания и другие учебно - познавательные компетенции.

Творческие компетенции:

- умение принимать решения в различных ситуациях;

- умение заявлять о своих потребностях и интересах;
- умение находить другие источники информации;
- способность генерировать другие способы решения проблемы и
- другие творческие компетенции.

Компетенции самосовершенствования:

- применять знания и умения на практике;
- умение извлекать пользу из полученного опыта;
- навыки самоконтроля и саморазвития;
- желание учиться и самосовершенствоваться дальше и другие компетенции самосовершенствования.

Данная классификация удовлетворяет всем положениям, указанным в начале. Деятельностные базовые компетенции формируются в результате активной осознанной деятельности субъекта, представляют собой опыт этой деятельности, т.е. не знания, а практические умения, охватывают собой все основные способы деятельности. Базовые компетентности позволяют субъекту адекватно ситуации проявлять данные компетенции, совершенствуя степень овладения любой социально значимой деятельностью.

Описанная классификация позволяет классифицировать компетенции в зависимости от мотивации и содержания деятельности, которая способствует их формированию, определять последовательность этапов формирования компетенции, критерии сформированности ключевых компетенций у обучающихся, оценивать процесс формирования не только базовых, но и общих, и профессиональных компетенций (18).

Классификация общих и профессиональных компетенций в рамках реализации компетентностного подхода.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта обучающиеся образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования должны обладать общими и профессиональными компетенциями.

Макет стандарта (2015г.) определяет следующие списки общих компетенций выпускников

- начального профессионального образования:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем.

ОК 3. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценивать и корректировать собственную деятельность, нести ответственность за результаты своей работы.

ОК 4. Осуществлять поиск и использовать информацию, необходимую для эффективного выполнения профессиональных задач

ОК 5. Использовать информационно – коммуникативные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством и клиентами;

- среднего профессионального образования:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать методы и способы выполнения профессиональных задач из известных, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Решать проблемы, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, нести за них ответственность.

ОК 4. Осуществлять поиск и использовать информацию, необходимую для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно – коммуникативные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством и клиентами;

ОК 7. Брать ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения задания.

- среднего профессионального образования (повышенный уровень):

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать методы и способы выполнения профессиональных задач из известных, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Решать проблемы, оценивать риски, принимать решения в нестандартных ситуациях.

ОК 4. Осуществлять поиск и использовать информацию, необходимую для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно – коммуникативные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в команде, обеспечивать ее сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, коллегами.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

Авторы стандарта предлагают дополнить данные списки общих компетенций. Такое дополнение необходимо.

В соответствии с рассмотренными выше уровнями формирования субъекта деятельности списки общих компетенций, которыми должны обладать выпускники, освоившие основную профессиональную программу

по специальности начального профессионального, среднего профессионального и среднего профессионального (повышенный уровень), нуждаются в дополнении из списка компетенций, рассматриваемого Зеером Э.Ф.

Наиболее гармонично составлен список компетенций выпускника СПО (повышенный уровень), направленных на формирование таких качеств личности как самостоятельность, мобильность, способность к выполнению руководящей деятельности.

Однако этот список компетенций, также как и остальные, необходимо дополнить компетенцией, способствующей развитию творческих качеств личности, такой как способность создавать продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью, а также компетенцией, развивающей эстетическую чувствительность, ощущение прекрасного в реальной действительности, способность усваивать эталоны красоты и дизайна, ощущать красоту создаваемого продукта профессиональной деятельности..

Такая компетенция как способность использовать нормативно – правовую документацию по профессии, ГОС по профессии, учитывать нормы и правила техники безопасности относится к ключевым регулятивным компетенциям необходимо пополнить ею списки общих компетенций выпускников как начального профессионального образования, так и среднего профессионального образования (15).

Список компетенций выпускника начального профессионального образования, профессиональная деятельность которого связана, в основном с выполнением ручного труда, необходимо дополнить компетенцией, развивающей сенсомоторные способности (координацию действий, быстроту реакции, ловкость рук, глазомер, цветоразличение и др.).

Список компетенций выпускника среднего профессионального образования, профессиональная деятельность которого связана с проявлением творческих способностей, необходимо дополнить

способностью генерировать необычные, оригинальные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, готовностью к инновациям.

Компетенции самосовершенствования наиболее полно представлены в списке компетенций выпускника среднего профессионального образования (повышенный уровень). Необходимо дополнить списки общих компетенций выпускников начального и среднего профессионального образования способностью обогащать свою профессиональную компетентность, быть готовым к повышению квалификации (11).

Возможно объединить компетенции ОК 4 и ОК 5 в одну компетенцию по сходности задач, решаемых обучающимися в соответствии с данными требованиями.

Списки профессиональных компетенций, формируемых у выпускников, освоивших основную образовательную программу по специальности, макет стандарта предполагает описывать, исходя из особенностей профессий.

Таким образом, классификация общих и профессиональных компетенций позволяет выявить особенности оценки уровня сформированности субъекта той или иной деятельности в образовательном процессе образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования.

Данные критерии являются основой для разработки критериев оценки уровня сформированности компетенций при текущем, промежуточном и итоговом контроле. Недостаток какого-либо уровня в оценке ставит под сомнение полноту оценивания. Разрабатывая критерии, педагогу необходимо учитывать все уровни деятельности для полного охвата показателей оценки уровня образовательных достижений.

Рассмотрим модель оценочной системы результатов реализации Основной профессиональной образовательной программы (таблица 2).

Существенная проблема создания фонда оценочных средств – подбор адекватных заданий, ответы на которые показывают, что планируемые в образовательной программе цели достигнуты. Задание – это педагогическая форма, нацеленная на достижение усвоения обучающимися запланированных результатов. Каждое задание создано для определенной цели, а потому, можно сказать иначе, имеет свою миссию и свои характеристики.

По определению В.С. Аванесова: «Педагогическое задание – это средство интеллектуального развития, образования и обучения. Результат интеллектуального развития можно определить как способность понимать, рассуждать, логически аргументировать, находить закономерности в явлениях, изменения в наблюдаемых объектах, критически оценивать мышление и деятельность.»

Учебные задания используются как для приобретения новых знаний, умений (обучающий эффект), развития способов умственных действий, общеучебных умений, так и для контроля. Многократно утверждалось, что нельзя одну и ту же систему заданий использовать для разных целей, и особенно, для контроля разных уровней подготовленности испытуемых, так как это повышает погрешность и снижает качество измерений. В зависимости от цели проверки контролируемые вопросы могут ставиться в различной форме.

При разработке базы контрольных заданий следует руководствоваться критериями.

1. Значимость. Для контроля включают структурные, ключевые, наиболее важные элементы, без которых знания, умения и опыт становятся неполными.

2. Научная достоверность. Включается только то содержание учебной дисциплины, которое является объективно истинным и поддается некоторой рациональной аргументации.

3. Соответствие содержания контрольных заданий уровню современного состояния науки. Трудность заключена в опосредованной связи содержания контрольных заданий с уровнем развития науки и содержанием учебной дисциплины. Этот принцип вытекает из естественной необходимости готовить выпускников ООП и проверять их знания, умения, опыт не только на научно достоверном материале, но и по соответствующим современным представлениям

4. Репрезентативность. В контрольные задания включаются не только значимые элементы содержания, но обращается внимание на полноту и их достаточность для контроля.

5. Комплексность и сбалансированность содержания контрольных заданий. Контрольные задания, разработанные для итогового контроля, не могут состоять из материалов только одной темы, даже если эта тема является самой ключевой в учебной дисциплине. Необходимы задания, комплексно отображающие основные, если не все, темы курса. Важно сбалансировано отобразить в контрольных заданиях основной теоретический материал – понятия, законы и закономерности, гипотезы, факты, структурные компоненты теории – вместе с методами научной и практической деятельности, умениями эффективно решать типовые профессиональные задания.

6. Открытость и доступность. База контрольных заданий ФОС или типичные задания должны быть доступны студентам и другим заинтересованным лицам.

Глава 2. Особенности оценки образовательных достижений обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС

2.1. Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального и среднего профессионального образования к оцениванию качества подготовки обучающихся

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального и среднего профессионального образования определяют следующие положения:

Оценка качества освоения основной профессиональной образовательной программы должна включать текущий контроль знаний, промежуточную и государственную (итоговую) аттестацию обучающихся.

Конкретные формы и процедуры текущего контроля знаний, промежуточной аттестации по каждой дисциплине и профессиональному модулю разрабатываются образовательным учреждением самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первых двух месяцев от начала обучения.

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ОПОП (текущий контроль и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, позволяющие оценить знания, умения и освоенные компетенции. Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением самостоятельно, а для государственной (итоговой) аттестации – разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением после предварительного положительного заключения работодателей.

Образовательным учреждением должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущей и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам и междисциплинарным курсам профессионального цикла к условиям их будущей профессиональной деятельности – для чего, кроме преподавателей конкретной дисциплины (междисциплинарного курса), в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины.

Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях:

— оценка уровня освоения дисциплин;

— оценка компетенций обучающихся.

Для юношей предусматривается оценка результатов освоения основ военной службы.

Необходимым условием допуска к государственной (итоговой) аттестации является представление документов, подтверждающих освоение обучающимся компетенций при изучении теоретического материала и прохождении практики по каждому из основных видов профессиональной деятельности. В том числе выпускником могут быть предоставлены отчеты о ранее достигнутых результатах, дополнительные сертификаты, свидетельства (дипломы) олимпиад, конкурсов, творческие работы по специальности, характеристики с мест прохождения преддипломной практики.

Государственная (итоговая) аттестация включает подготовку и защиту выпускной квалификационной работы (для выпускников начального профессионального образования - практическая квалификационная работа и письменная квалификационная работа, дипломная работа и дипломный проект - для выпускников среднего профессионального образования).

Обязательное требование – соответствие тематики выпускной квалификационной работы содержанию одного или нескольких профессиональных модулей. Для выпускников начального профессионального образования выпускная практическая квалификационная работа должна предусматривать сложность работы не ниже разряда по профессии рабочего, предусмотренного ФГОС.

Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы определяются образовательным учреждением на основании порядка проведения государственной (итоговой) аттестации выпускников по программам начального и среднего профессионального образования, утвержденного федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, определенного в соответствии со статьей 15 Федерального закона «Об образовании в

Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ

Государственный экзамен вводится по усмотрению образовательного учреждения.

Таким образом, Федеральный государственный образовательный стандарт начального и среднего профессионального образования устанавливает:

- цель оценки качества подготовки выпускников - установление соответствия имеющихся (продемонстрированных в процедурах оценки) профессиональных и общих компетенций обучающихся требованиям соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов,

- виды контроля качества подготовки выпускников: текущий, промежуточный, итоговый,

- формы контроля: текущая, промежуточная и итоговая аттестация,

- процедуры контроля устанавливаются образовательным учреждением самостоятельно,

- объекты оценивания: знания, умения и освоенные компетенции,

- условия допуска к государственной итоговой аттестации - представление документов, подтверждающих освоение обучающимся компетенций при изучении теоретического материала и прохождении практики по каждому из основных видов профессиональной деятельности,

- формы итоговой аттестации:

- начальное профессиональное образование: защита выпускной квалификационной работы (практическая квалификационная работа, письменная экзаменационная работа)

- среднее профессиональное образование: защита выпускной квалификационной работы (дипломная работа, дипломный проект).

Регламенты оценивания образовательных результатов:

В образовательном учреждении должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущей и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам и МДК профессионального цикла к условиям их будущей профессиональной деятельности – для чего кроме преподавателей конкретной дисциплины, МДК в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины и т.п.

Оценка качества подготовки осуществляется в двух направлениях:

- оценка уровня освоения учебных дисциплин;
- оценка общих и профессиональных компетенций обучающихся (в рамках профессиональных модулей).

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям ОПОП (текущая и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, позволяющие оценить знания, умения и освоенные компетенции.

Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением самостоятельно, а для государственной (итоговой) аттестации и сертификации по результатам освоения вида профессиональной деятельности (профессионального модуля) – разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением после предварительного положительного заключения работодателей.

Образовательным учреждением должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущей и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплинам и междисциплинарного курса профессионального цикла к условиям их будущей профессиональной деятельности. Для этого кроме преподавателей конкретной дисциплины или междисциплинарного курса профессионального цикла в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, ведущие смежные дисциплины и т.п. (15).

Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы определяются образовательным учреждением на основании Положения о государственной (итоговой) аттестации выпускников по программам НПО/СПО, которое утверждено Министерством образования и науки РФ. Государственный экзамен вводится по усмотрению образовательного учреждения начального и среднего профессионального образования.

2.2. Выбор способов оценивания образовательных результатов обучающихся в соответствии с ФГОС.

В соответствии с ФГОС предполагается следующая модель итоговой оценки качества подготовки выпускников:

Оценка качества подготовки выпускников

Оценка квалификации	Оценка учебных достижений
<i>Зачтены следующие профессиональные модули:</i>	<i>МДК 15 (отл)</i>
<i>1. (наименование ПМ)</i>	<i>Дисциплина 23 (удовл)</i>
<i>2. (наименование ПМ)</i>	<i>Дисциплина 3зачтено</i>
<i>3. (наименование ПМ)</i>	

К оценке учебных достижений необходимо отнести оценивание сформированных знаний, умений и навыков, к оценке квалификации относится оценка общих и профессиональных компетенций.

Условия оценивания и суть системы оценивания необходимо разъяснить обучающимся перед началом обучения. Правила и критерии оценок должны быть представлены в «Справочнике учащегося, студента», куда будет включено расписание занятий и «контрольных точек» по каждому профессиональному модулю, а также подробное описание системы оценивания. Все письменные работы обучающихся должны оцениваться анонимно: работы шифруются.

Способы оценки профессиональных компетенций определяются выбором объекта и процедуры оценивания. В качестве объекта оценивания может быть выбран материальный или интеллектуальный продукт деятельности, если оценка проводится в реальной обстановке («квазипрофессиональная деятельность») или в модельной ситуации (учебная деятельность). В качестве способа оценки компетенций используются продукты деятельности, если при прочих равных условиях целесообразно выбирать в качестве объекта оценки продукт деятельности (оптимально с точки зрения соотношения «объективность/затраты»: сохраняется во времени, может оцениваться дистанционно, несколькими экспертами и т.д.) или, если для целей оценки не важно, как создан продукт, соблюдены какие-то требования к процессу деятельности: безопасности, строго определенной последовательности действий, ограничений по времени и т.д. («Бухгалтер»: сметы, проводки, счета, в профессиях и специальностях технологического профиля встречается редко). В качестве технологии оценки продуктов деятельности обучающихся используется сравнение представленного продукта с эталоном на основе совокупности критериев оценки (образец правильно настроенного измерительного прибора, правильная схема размещения техники, оформленный в соответствии с принятым регламентом технический отчет и т.д.) или сравнение как вариант экспертной оценки (по критериям) может происходить:

- визуально, расчетно,
- с помощью измерений отдельных параметров продукта,
- на основе тестирования продукта (повар...) и т.д.

В качестве объекта оценивания может быть выбран процесс деятельности, в том случае, когда результат деятельности не оформлен как продукт или принципиально важен сам процесс, например, в условиях реальной обстановки («квазипрофессиональная деятельность») или в модельной ситуации (учебная деятельность). В качестве способа оценки компетенций используется процесс деятельности, если технически сложно

обеспечить оценку продукта деятельности (например, не разрушая его, в силу масштабов конструкции и т.д.) или продукт отсутствует, когда для оценки принципиально важна технология выполнения трудового действия и сопутствующие ему условия деятельности (последовательность действий и операций, соблюдение требований техники безопасности, время выполнения работ, владение средствами труда и т.д.). В качестве технологии оценки процесса профессиональной деятельности используется сравнение параметров деятельности обучающегося с эталонной технологией (технологической картой) на основе совокупности критериев оценки:

- надлежащие набор и последовательность операций,
- правильный выбор средств труда,
- соблюдение регламентированных условий деятельности и т.д.

К методам оценки процесса профессиональной деятельности относится формализованное наблюдение за процессом выполнения деятельности (структурированное наблюдение). При этом условиями наблюдения являются включенное наблюдение, наблюдение в режиме реального времени, просмотр видеозаписи. Структурированное наблюдение за процессом включает в себя специально организованное (целенаправленное и систематизированное) отслеживание деятельности обучающегося на рабочем месте (или его имитации) в реальном времени (или в видеозаписи).

Обязательные условия:

- Предварительная подготовка экспертов (оценщиков);
- Регламентация деятельности экспертов (Инструкция для оценщиков);
- Форма фиксации экспертом степени соответствия параметров деятельности совокупности критериев (Оценочный лист).

Возможны сочетания оценки и продукта и процесса профессиональной деятельности.

В качестве оснований для выбора способов оценки являются содержание вида профессиональной деятельности, набор средств и

предметов труда, тип компетенции: профессиональная или общая, востребованные ресурсы процедур оценки (временные, кадровые, материально-технические и т.д.).

Применение модельных ситуаций в процедурах оценки обусловлено следующими факторами:

- если масштабы вида профессиональной деятельности и/или габариты используемого оборудования не позволяют организовать компактную процедуру оценки («расставлять спецтехнику для проведения исследования скважины» и т.д.),

- когда используются интеллектуальные средства труда («производить расчеты налогов и сборов в соответствии с существующей нормативной базой» и т.д.),

- если вопросы безопасности не позволяют ставить под угрозу здоровье обучающегося (использование химикатов, тушение пожара, другие аварийные ситуации),

- в случае оценки действий с дорогостоящим и/или эксклюзивным оборудованием, инструментами («цена ошибки»).

К видам продуктивных заданий относятся: практические задания и проекты или проектные задания (если есть возможность использовать длительные и рассредоточенные по времени процедуры оценки).

Практическое задание используется для оценки - профессиональной компетенции, реже – субкомпетенции (способность выполнить конкретную трудовую функцию или группу трудовых действий), комплексное практическое задание – для оценки нескольких компетенций (трудовых функций), иногда - целиком видов профессиональной деятельности.

Проект как метод оценки профессиональных компетенций используется при усложнении профессиональной деятельности, возрастании роли внутренней (интеллектуальной) деятельности или долгосрочной деятельности (чаще – для специальностей СПО гуманитарного профиля). Проектное задание применяется в случае, если оценивается связанная общей

профессиональной ситуацией серия профессионально-трудовых задач, соответствующих по содержанию оцениваемым трудовым функциям и/или действиям, включает в качестве составного компонента самостоятельный поиск и обработку профессионально-значимой информации и презентацию проектных результатов.

Особенности разработки проектного задания состоят в составлении перечня профессиональных компетенций, подлежащих оценке с использованием данного инструмента, разработке содержания проектного задания, соответствующего компетенциям. Структура проектного задания: - преамбула проектного задания (описание трудовой ситуации - вводная информация для первичного анализа ситуации), формулировки конкретных профессиональных задач, которые в описанной ситуации работнику приходится решать («изучите ситуацию, сформулируйте целесообразную последовательность Ваших действий по разрешению проблемы...»), перечень дополнительных источников профессионально-значимой информации (список литературы и/или пакет приложений/кейсов, содержащий необходимую для выполнения проектного задания информацию и др.), критерии для оценки проекта (и, может быть, его устной презентации).

При необходимости, в ходе презентации проекта эксперт может получить от обучающегося информацию, позволяющую принять окончательное решение для оценки проекта. Затем рекомендации для вынесения итогового заключения по результатам выполнения проектного задания.

2.3. Тестовые задания для контроля образовательных достижений обучающихся по дисциплине «Административное право» и их особенности

В настоящее время в России одновременно с существующей традиционной системой оценки и контроля результатов обучения начала складываться новая система, основанная на использовании тестовых

технологий. Это вызвано потребностью в получении независимой объективной информации об учебных достижениях обучающихся, о результатах деятельности образовательных учреждений. Для преподавателя подобная объективная информация служит не только основой для анализа результатов обучения, прогнозирования уровня достижения государственного стандарта, обоснованных выводов об эффективности использования тех или иных инновационных образовательных технологий, методов, дидактических приемов, организационных форм обучения, но и средством проектирования собственной педагогической деятельности с конкретным контингентом обучаемых.

Традиционная система, имеющая богатый опыт в области контроля результатов обучения, носит преимущественно субъективный характер и в силу своих организационных и технологических особенностей не может полностью удовлетворить потребности разных субъектов в объективной информации об учебных достижениях обучаемых. Подобную информацию позволяет получить контроль на основе использования тестовой технологии. Преимущества тестового контроля посредством набора тестовых вопросов (заданий):

- объективность оценки, так как в тестовом контроле влияние субъективных факторов (например, таких, как осведомленность экзаменатора о текущей успеваемости экзаменуемого, учет его поведения на уроках и т.п.) исключено;
- достоверность информации об объеме усвоенного материала и об уровне его усвоения;
- эффективность - можно одновременно тестировать большое число обучающихся, причем проверка результатов при этом производится гораздо легче и быстрее, чем при традиционном контроле;
- надежность - тестовая оценка однозначна и воспроизводима;

- дифференцирующая способность - так как в тестах содержатся задания различного уровня;

- реализация индивидуального подхода в обучении - возможна индивидуальная проверка и самопроверка знаний обучаемых;

- сравнимость результатов тестирования для разных групп студентов, обучаемых по разным программам, учебникам, с использованием различных методов и организационных форм обучения.

Тестовая технология дополняет традиционную систему текущего контроля системой тестов различного назначения, что позволяет получить достоверную и оперативную информацию об уровне усвоения знаний, достигнутом каждым обучаемым.

Технология внутреннего контроля результатов учебного процесса предусматривает создание единого инструментария тестирования, обработки и представления результатов. Создание теста как инструмента объективного измерения уровня знаний обучаемых является самой ответственной и трудоемкой частью технологии внутреннего контроля результатов образовательного процесса в образовательном учреждении.

Использование единого инструментария в рамках образовательного учреждения позволяет проводить анализ состояния образовательного процесса по различным аспектам не только в отдельно взятой группе обучаемых, но и в учреждении в целом. Аналогично, использование единого инструментария в рамках всей территориальной системы образования позволяет проводить анализ состояния образовательного процесса по любой выборке образовательных учреждений, в частности – по районам и по городу в целом

Накопление результатов тестирования учащихся в компьютерных базах данных позволит формировать банки результатов тестирования, что обеспечит возможность многоаспектного статистического анализа состояния системы образования и позволит:

- оценивать работу отдельных образовательных учреждений и территориальной системы НПО-СПО в целом;
- осуществлять контроль экспериментального внедрения инновационных технологий обучения;
- осуществлять сравнительный анализ эффективности различных программ и учебных пособий.

Педагогические тесты: тесты достижений или тесты успешности

А.Н. Майоров классифицирует педагогические тесты по нескольким основаниям. В частности, кроме уже упоминавшихся стандартизированных тестов он выделяет так называемые нестандартизированные тесты. Автор считает, что в педагогике можно выделить ряд задач, которые могут быть решены при помощи тестов, не стандартизированных по результатам, и называет такие тесты ненормированными. Однако он настаивает на том, что «сфера применения ненормированного инструмента ограничена: с точки зрения субъекта - разработчиком теста, а объекта - той группой учеников, с которыми он в состоянии работать. Круг задач для ненормированных тестов — частные, специальные методические и узкометодические. Например, оценка качества усвоения материала той или иной темы, выявление усвоенных понятий, определений данной темы и т.д.». Иными словами, каждый педагог может составить тестовый вопрос для применения на своем занятии с целью оптимизировать процесс контроля или формирования знаний, умений, освоения обучаемыми способов деятельности (21).

В отличие от требования стандартизации по результатам, требование стандартизации по процедуре проведения теста и оценке тестов достижений остается обязательным вне зависимости от широты поставленной задачи.

По назначению различают общедиagnostические (например, тесты общего интеллекта Векслера); профессиональной пригодности (общий

армейский классификационный тест); специальных способностей (технических, музыкальных, тесты для пилотов); тесты достижений (например, произношения, качества написания сочинений, решения геометрических задач и т.п., т.е. тесты, предназначенные для оценивания результатов, достигнутых обучаемыми в процессе обучения).

По средствам, используемым в процессе тестирования: бланковые (тесты «бумага и карандаш», большинство тестов школьных достижений и др.); предметные (в которых необходимо манипулировать материальными объектами, «Сложение фигур» из набора Векслера и др.); аппаратурные (тесты с использованием устройств для изучения особенностей внимания, восприятия, памяти и мышления — «детектор лжи», аппарат для определения энцефалограмм мозга и др.); практические (эти тесты похожи на известные у нас лабораторные работы - по химии, физике, биологии и пр., однако они снабжены соответствующими инструкциями и имеют тестовое оснащение).

По количеству одновременно обследуемых людей: групповые (большинство тестов достижений) и индивидуальные.

По форме ответа тесты делятся на устные и письменные.

По ведущей ориентации:

- *тесты скорости*, содержащие простые задачи, время решения которых ограничено настолько, что ни один испытуемый не успевает решить все задачи в заданное время («шифровка» из набора Векслера);

- *тесты мощности* или результативности, включающие трудные задачи, время решения которых либо вовсе не ограничено, либо мягко лимитировано. Оценке подлежит успешность и способ решения задачи. Примером такого рода тестовых заданий могут быть задания для письменных итоговых экзаменов за курс школы, учреждений профессионального образования;

- *смешанные тесты*, которые объединяют в себе черты двух вышеперечисленных. В таких тестах представлены задачи различного

уровня сложности от самых простых до очень сложных. Время испытания в данном случае ограничено, но достаточно для решения предлагаемых задач большинством обследуемых. Оценке в данном случае подлежат как скорость выполнения заданий (количество выполненных заданий), так и правильность решения. Эти тесты наиболее часто применяются на практике, и именно к ним относится большинство тестов школьных достижений (21).

По степени однородности задач: гомогенные, которые включают задачи, сходные по характеру, но различающиеся конкретным содержанием, и гетерогенные (многомерные), которые включают задания, отличающиеся как по характеру, так и по содержанию. К этим заданиям также относятся современные тесты достижений.

По виду нормирования: ориентированные на статистические нормы - тесты, основанием для сравнения в которых служат соответствующим образом обоснованные статистически полученные значения (результаты) выполнения данного теста репрезентативной выборкой испытуемых; критериально ориентированные — тесты, предназначенные для определения уровня индивидуальных достижений испытуемого относительно некоторого заданного критерия, существующего в реальной практике и заранее известного: уровня знаний, умений, способностей, необходимых для выполнения определенного вида деятельности. Критерий может быть определен на основании экспертной оценки (путем опроса педагогов, работающих в данном классе или с данной группой обучаемых) либо практической деятельности испытуемых (критерий успешности может быть определен по оценкам за семестр или год); прогностические, ориентированные на успешность дальнейшей деятельности; ненормированные.

По характеру ответов на вопросы: открытого типа и закрытого типа. Рассмотрим принципы отбора заданий закрытого типа и композиции тестов.

Задания с выбором одного правильного ответа из двух предложенных вариантов.

Задания с выбором одного правильного ответа из двух предложенных вариантов требуют одного варианта ответа, например "да" - "нет", "верно" - "неверно".

При конструировании таких вопросов используется один из основных композиционных принципов:

1) принцип противоречия (подбираются варианты ответа, являющиеся отрицаниями друг друга);

2) принцип полярности (да и нет). Наряду со строгими отрицаниями допустим подбор ответов, которые, являясь антонимичными по смыслу, допускают существование переходных понятий (состояний): убывающая - возрастающая; периодическая - непериодическая; выпуклая - вогнутая; положительные - отрицательные;

3) принцип однородности (подбираются такие два ответа, которые относятся к одному роду, виду или отображают 2 основные стороны (границы) явления, например, слова, противоположные по смыслу: синонимы - антонимы;

4) принцип кумуляции (содержание второго ответа вбирает в себя содержание первого).

Достоинствами тестовых вопросов с выбором ответа из 2-х предложенных вариантов являются:

- краткость и ясность заданий,
- простота инструкций,
- высокая технологичность,
- быстрота тестирования,
- опора конструкции теста на законы формальной логики (закон противоречия, закон исключенного третьего).

Например:

1. Субъектом административной ответственности является лицо, достигшее 14-летнего возраста:

А) да

Б) нет

2. Верно ли утверждение «Дела об административных правонарушениях, которые влекут за собой административное выдворение за пределы РФ рассматривают судьи районных судов»:

А) верно

Б) не верно

Недостатками данной тестовой конструкции являются относительно высокая вероятность угадывания правильного ответа ($1/2$), возможность запоминания правильного ответа (ввиду ограниченности предлагаемых вариантов), быстрое рассекречивание (тестируемые передают друг другу содержание запомнившихся заданий и ответы на них).

Тестовые вопросы данного типа целесообразно использовать для экспресс-диагностики, входного (предварительного) контроля, самоконтроля (с целью обнаружения пробелов в знаниях), для устного группового опроса, т.е. в тех ситуациях, когда «точность оценки играет меньшую роль, чем быстрота тестирования» (3). Однако не исключается возможность использования тестовых вопросов с выбором одного правильного ответа из двух предложенных вариантов для итогового контроля по целому ряду дисциплин (математика, физика, биология, химия, грамматика) в составе батареи тестов. Батарея тестов состоит из нескольких тестовых вопросов для изучения различных аспектов одного качества, при этом разработчик исходит из требований максимальной эффективности диагностики – максимум надёжности при минимуме затрат.

С помощью вопроса такого типа разработчик быстро и эффективно отсекает одну из причин неудачного выполнения всей батареи тестов – неспособность тестируемого продемонстрировать умение или совершить деятельность из-за отсутствия необходимых знаний.

Задания с выбором одного правильного ответа из предложенных вариантов

Существует мнение, что тестовые вопросы с выбором одного верного ответа из четырех предложенных вариантов предпочтительнее тестовых вопросов, предполагающих выбор ответа из двух-трех вариантов. Однако практика показывает, что надежность задания определяется не количеством дистракторов (3). В идеале выбор любого дистрактора и правильного ответа должен быть равновероятны. Сферы применения совпадают с заданиями с выбором одного правильного ответа из двух предложенных вариантов.

Требования по разработке тестовых заданий с одним правильным ответом, состоящих из задачной формулировки и вариантов ответа.

Задачная формулировка:

1. конкретна и однозначна;
2. формулируется предельно кратко, как правило, не более одного предложения из семи-восьми слов;
3. имеет предельно простую синтаксическую конструкцию, и не должна содержать более одного придаточного предложения;
4. дается в форме утверждения, которое обращается в истинное или ложное высказывание после подстановки одного из ответов;
5. включает все повторяющиеся слова из формулировок ответов.

Варианты ответа:

1. должны быть приблизительно одной длины и являться равновероятно привлекательными для испытуемых;
2. должны быть параллельными по конструкции и грамматически согласованными с задачной формулировкой;
3. должны исключать все вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа с помощью догадки;
4. не должны содержать слова «все», «ни одного», «никогда», «всегда», выражения «ни один из перечисленных», «все перечисленные».
5. не должны содержать ответы, вытекающие один из другого;

6. не должны содержать оценочные суждения и мнения ученика по какому-либо вопросу;

7. не должны являться частично правильным ответом, превращающимся при определенных дополнительных условиях в правильный ответ;

8. не должны служить ключом к правильным ответам на другие задания теста (т.е. не следует использовать ответы из одного задания в качестве ответов к другим заданиям теста).

9. если задание имеет среди прочих альтернативные ответы, не следует сразу после правильного приводить альтернативный ответ, так как внимание отвечающего обычно сосредоточивается только на этих двух ответах (12).

Пример:

1. Кто рассматривает дела об административных правонарушениях, которые совершены юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями

а) судьи арбитражных судов

б) мировые судьи

в) судьи районных судов

г) судьи гарнизонных военных судов

2. На какой срок назначается дисквалификация

а) до 15 суток

б) до 1 месяца

в) до 30 суток

Г) От 6 месяцев до 3 лет

3. В течение какого времени должна быть подана жалоба на постановление по делу об административном правонарушении

а) срок не ограничен

б) в течение 10 дней

в) в течение 1 месяца

г) в течение 3 месяцев

Задания с выбором нескольких правильных ответов из фиксированного набора вариантов

В современной тестологии тесты с выбором нескольких ответов из списка предложенных вариантов считаются наиболее трудными для испытуемых, т.к. предполагают не только выбор правильных ответов, но и анализ их полноты. Рассматривая данную группу заданий, В.С.Аванесов отмечает, что задания такого типа могут быть использованы для проверки классификационных знаний, знания причин важных явлений и событий.

Среди основных требований к данному типу заданий тестологи выделяют:

- краткость и однородность вариантов ответов;
- использование номинальной шкалы при оценке, отсутствие необходимости в применении формул коррекции на возможную догадку.

Приведем пример:

1. Административное выдворение за пределы РФ не применяется к:

- а) гражданам РФ
- б) иностранным гражданам
- в) лицам без гражданства
- г) апатридам

2. Лицо считается подвергнутым административному наказанию в

течение:

- а) 6 месяцев
- б) 2 лет
- в) 1 года
- г) 3х лет

3. Государственная должность это

- а) должность в органах государственной власти
- б) должность на государственном предприятии
- в) должность в органах местного самоуправления

г) должность в коммерческой организации

Задания на установление соответствия

Задания данной группы предполагают установление соответствия между элементами двух множеств. Их назначение: проверка ассоциативных знаний, проверка знания взаимосвязей, определений и фактов, форм и содержания, авторства произведений и научных работ; соотношений между различными объектами, предметами, свойствами, связями, формулами. При этом элементы первого множества рассматриваются как фиксированные константы, второго – правильные и неправильные переменные элементы, из которых испытуемому необходимо выбрать только правильные ответы (18).

Основная сфера применения заданий на соответствие – текущий и тематический контроль знаний. Максимально эффективны задания данного типа при организации самоконтроля.

Приведем пример:

1. Установите соответствие понятия и определения:

Задания на установление правильной последовательности

Различают три специфические группы тестовых заданий на установление последовательности:

- связанные с установлением правильной последовательности исторических событий,
- на установление верной последовательности технологических операций, последовательностей различных процессов,
- цепочки умственных действий, образующих систему знаний, умений, навыков.

Тестовые задания на установление правильной последовательности позволяют «проверять алгоритмические знания, умения и навыки, необходимые для установления правильной последовательности различных действий, операции, расчетов» (В.С. Аванесов).

Рассмотрев наиболее часто применяемые разновидности тестовых вопросов закрытого типа, обратимся к тестовым вопросам открытого типа, в которых вероятность отгадывания при ответе практически равна нулю.

Отличительная особенность заданий открытого типа в том, что ответ на вопрос, даваемый обучающимся, преподаватель не может спрогнозировать дословно. Необходимо определить сущностную составляющую ответа. Задания открытого типа различаются по характеру и длине ответа.

По характеру ответов различают вопросы:

со свободными ответами, когда испытуемому необходимо дать краткий ответ: самостоятельно дописать слово, словосочетание, предложение, знак, формулу, завершить незаконченное предложение, сделать расчет или рисунок.

Приведем примеры:

1. Прочитайте описание ситуации. Письменно ответьте на вопросы:

1.1. В течение какого промежутка времени гр. Петров обязан уплатить обозначенную в приговоре сумму? _____.

1.2. Возможно ли предоставление рассрочки по выплате штрафа осужденному гр. Петрову, если он не имеет возможности уплатить штраф в установленный срок? _____.

1.3. Какие нормы уголовно-исполнительного законодательства регулируют описанную ситуацию? _____

Описание ситуации:

Гр. Петров осужден приговором суда за преступление, предусмотренное ч. 1 ст. 137 УК РФ, к штрафу без рассрочки выплаты в размере 200 тыс. рублей.

Данные вопросы очень близки к заданиям закрытого типа. Их отличает только возможность выразить правильный ответ не слово в слово, а описательно, сохранив тот же смысл, поэтому они проверяются с помощью модельных ответов, содержащих все возможные варианты ответов на данный вопрос (29).

дополнения (с заданными ограничениями), когда испытуемый должен сформулировать ответы с учетом предусмотренных в задании ограничений. Другое название этого типа тестового вопроса – вопрос с расширенным структурированным ответом. Вопрос может быть использован для ответа на тестовые вопросы, в которых обучающийся, в соответствии с требованиями к ним, выписывает в бланк ответа причины тех или иных событий, критерии для сравнения, делает краткие выводы по результатам обработки предъявленной информации. Проверка таких заданий также производится с помощью модельных ответов, так как предполагает наличие нескольких вариантов верных ответов.

Приведем примеры:

1. Какое из перечисленных правонарушений является административным проступком? Почему?

- а) кража личного имущества граждан
- б) злостное хулиганство
- в) безбилетный проезд в общественном транспорте
- г) распространение наркотических средств
- д) разбой

Требования к разработке открытых заданий на дополнение с ограничениями.

Схема разработки заданий на дополнение с ограничениями на ответы достаточно проста. Сначала рекомендуется сформулировать вопрос, содержащий не более семи-восьми слов, затем на поставленный вопрос записать ответ, представляющий некоторое высказывание примерно той же длины. Далее из полученного высказывания исключить ключевое слово (число, символ и т.п.) И на его месте поставить прочерк. Затем необходимо изменить порядок слов в высказывании, так чтобы прочерк, по возможности, переместился в конец предложения. В заданиях с ограничениями заранее определяется, что считается правильным ответом и задается степень полноты представления ответа. Обычно он бывает достаточно кратким одно слово,

число, символ и т.д. Иногда - более длинным, но не превышающим двух-трех слов (33).

Разработка открытых заданий на дополнение с ограничениями подчиняется ряду общепринятых правил:

1. Каждое задание должно быть нацелено только на одно дополнение, место для которого обозначается прочерком или точками.

2. Прочерк ставится на месте ключевого элемента, знание которого является наиболее существенным для контролируемого материала.

3. Все прочерки в открытых заданиях для одного теста рекомендуется делать равной длины. После прочерка, если это возможно, указываются единицы измерения.

4. Дополнения лучше ставить в конце задания или как можно ближе к концу.

5. Текст задания должен обладать предельно простой синтаксической конструкцией и содержать минимальное количество информации, необходимое для правильного выполнения задания.

6. В тексте задания не должно быть повторов и двойного отрицания.

Подготовка модельных ответов

1. Сформулируйте предполагаемый верный ответ обучающегося. Если задание содержит бланк для работы обучающегося, рекомендуется представлять модельный ответ в формате бланка.

2. Отметьте те слова, которые являются ключевыми для передачи смысла ответа (создания правильного ответа).

3. Убедитесь, что смысл ответа передается наиболее точно с помощью именно этих слов. Убедитесь, что использованная лексика соответствует возрасту чтения обучающегося.

4. Вернитесь к задачной формулировке и к источнику. Посмотрите, могут ли быть даны ответы, в нюансах отличающиеся по смыслу от предложенного вами.

5. Определите, являются ли они верными или частично верными, т.е. отвечают ли они задачной формулировке и соответствуют ли информации, предложенной в источнике.

6. Если вы признаете такие формулировки верными или частично верными, внесите их в поле модельных ответов.

7. Если вы предполагаете, что при наличии определенного опыта или знаний обучающийся может дать ответ, по смыслу отличающийся от предложенного вами, но соответствующий заданию, внесите его в поле модельных ответов.

8. Проверьте, учтены ли в модельных ответах все допустимые уровни детализации и обобщения.

9. Если задание предполагает выполнение нескольких однотипных действий (например, найдите x признаков, выделите y критериев), учтите в поле модельных ответов все допустимые варианты детализации и обобщения. Если при этом вы понимаете, что какой-то признак, аргумент и т.п. из источника неочевиден, сократите требуемое от обучающегося количество действий в сравнении с модельным ответом (т.е. «выпишите 5 аргументов», тогда как в тексте приведены 6, один из которых неочевиден).

10. Апробируйте предложенные модельные ответы с помощью обучающихся той же возрастной группы, для которой вы создаете задания. Обучающиеся должны обучаться по той программе, которая содержит образовательные результаты, выбранные для проверки с помощью данных заданий.

11. Внимательно рассмотрите варианты ответов, которые представляются вам верными. Убедитесь, что по смыслу их формулировки попадают под предложенные вами в модельном ответе.

Оценивание открытых структурированных вопросов
с помощью модельного ответа

1. Ответ расценивается как правильный ПО СМЫСЛУ, а не по формулировке. По каждой позиции модельного ответа принимается бинарное решение: ПРАВИЛЬНО – НЕПРАВИЛЬНО. Решение «частично верно», если оно не задано в модельном ответе, не может быть принято.

2. В процессе оценивания преподаватель НЕ МОЖЕТ мысленно заканчивать незаконченную мысль за обучающегося.

3. В процессе оценивания преподаватель НЕ ДОЛЖЕН догадываться о смысле ответа обучающегося, который теряется из-за некорректного согласования или употребления слова не в соответствии с его лексическим значением.

4. Цитирование источника НЕ МОЖЕТ считаться правильным ответом, если не было предписано обучающемуся задачей формулировкой.

5. Операции, выполненные обучающимся дополнительно к предписанным задачей формулировкой, НЕ ОЦЕНИВАЮТСЯ, если модельный ответ или подсчет баллов не определяет специально снятие баллов за такие действия.

6. Если модельный ответ определяет правильный ответ как единство содержания и формы его представления, при ошибке только в содержании или только в формате ответ обучающегося признается неправильным.

7. Если задание подразумевает повторение однотипных операций n раз, то ОЦЕНИВАЕТСЯ ТОЛЬКО n ОПЕРАЦИЙ, отраженных в бланке ответа или нумерации, присвоенной обучающимся.

8. При подсчете баллов преподаватель НЕ МОЖЕТ использовать промежуточные градации, не заданные модельным ответом (37).

свободного изложения (свободного конструирования, без заданных ограничений, или вопрос с развернутым неструктурированным ответом), когда испытуемый должен самостоятельно сформулировать ответы. В ответе обучаемый должен написать связный текст, фиксируя результаты

обработки предъявленной ему информации, или же дать очень детальный рисунок, или вычисление, или представить устное высказывание. Задания, подразумевающие неструктурированный ответ, позволяют проверить, как ученик подбирает и организует идеи, соответствует ли избранный им стиль изложения и речевое оформление содержанию тестового вопроса. Проверка открытых вопросов данного типа требует применения особой технологии оценки с помощью оценочных шкал. Примером могут служить задания ЕГЭ части С.

Порядок действий по проведению экспертизы заданий открытого типа

1. Оценить, верно ли сформулирована задачная формулировка:

Задачная формулировка однозначно описывает обучающемуся ту деятельность, которую он должен совершить.

- не может допускать различных толкований;
- не содержит усложненный синтаксис, двойное отрицание, трудные слова, слова или предложения в скобках, без которых можно обойтись;
- сохраняет смысл при искажении входящего в нее слова из-за сдвига ударения;
- соответствует заявленному уровню освоения задания;;
- глагол, предписывающий обучающемуся действие, соответствует ожидаемой форме ответа (устной или письменной).

Задачная формулировка соответствует заявленному уровню освоения задания.

Задачная формулировка точно соотносится со способом оценки ответа \ результата (с ключом, модельным ответом или со специфической шкалой оценки).

Задачная формулировка не содержит множество (избыточное количество) однотипных заданий внутри одного теста на проверку одной и той же единицы содержания.

Задачная формулировка верно размещена в структуре задания:

- графически отделена от стимула;
- расположена до всех источников информации.

Форма представления результата, заложенная в задачной формулировке, знакома обучающемуся.

2. При наличии источника оценить, верно ли задан источник информации:

Источник необходимым и достаточен для совершения требуемых мыслительных операций или демонстрируемой деятельности:

- информации достаточно для получения ответа требуемой длины или структуры,
- источник информации и задачная формулировка соответствуют ли друг другу по уровню сложности.

Источник эффективен (т.е. позволяет выполнить задание при минимальных затратах времени и сил на изучение источника).

Источник соответствует возрастным и гендерным и другим особенностям обучающихся.

- используемые символы и другие обозначения понятны;
- источник соответствует возрасту чтения;
- работа с источником (особенно при изучении дисциплин общих циклов) будет интересна данной группе \ работа с источником не вызовет неприятия по социокультурным, религиозным, гендерным и иным основаниям

Источник достоверен.

- частная (статистическая и т.п.) информация проверена на наличие ошибок;
- имеется ссылка, указывающая происхождение и \ или авторство.

Универсальный тест – группа программ и баз данных (тестов), предназначенных для автоматизации обучения и контроля знаний обучающихся по различным предметам и проверки уровня профессиональной подготовки выпускников.

Выводы по главе 2.

В условиях информационной перенасыщенности учебного процесса грамотно организованный контроль с помощью тестовых вопросов разного типа позволяет:

- более рационально использовать время занятия;
- охватить больший объем содержания;
- быстро установить обратную связь с обучающимися и определить результаты усвоения материала;
- сосредоточить внимание на пробелах в знаниях, умениях, способах деятельности и внести в них коррективы;
- сформировать у обучающихся мотивацию для подготовки к каждому занятию, дисциплинировать их;
- преодолеть субъективизм выставления оценок;
- индивидуализировать работу с обучающимися: с сильным заниматься, опережая, а слабым оказывать своевременную помощь;
- стимулировать аккуратность и внимание.

Заключение

Основная особенность федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения – ориентация не на содержание, а на результат образования, выраженный через компетентности специалистов. Структура и содержание ООП и отдельной дисциплины (модуля), образовательные технологии, включая планирование и оценку качества подготовки специалистов, должны быть нацелены на формирование и достижение заявленного результата

обучения. Оценивание направлено на систематическое установление соответствия между планируемыми и достигнутыми результатами обучения. Акцент образовательного процесса переносится на контрольно-оценочную составляющую, которая позволяет систематически отслеживать, диагностировать, корректировать процесс обучения. Уже на этапе проектирования ООП необходимо планировать, какими способами и средствами будут оцениваться результаты обучения, что будет служить доказательством достижения целей образовательных программ.

В соответствии с требованиями ФГОС для аттестации обучающихся на соответствие их учебных достижений поэтапным требованиям соответствующей основной образовательной программе (ООП) создаются фонды оценочных средств (ФОС) для проведения входного и текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. ФОС является составной частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения ООП, входит в состав ООП в целом и учебно-методических комплексов (в частности Рабочей программы) соответствующей дисциплины.

Фонд оценочных средств – комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, т.е. установления соответствия учебных достижений запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ, рабочих программ модулей (дисциплин).

ФОС как система оценивания состоит из трех частей:

1. Структурированного перечня объектов оценивания (кодификатора/ структурной матрицы формирования и оценивания результатов обучения ООП, дисциплины),
2. Базы учебных заданий,
3. Методического оснащения оценочных процедур.

При планировании и разработке ФОС как системы оценивания используется ограниченный набор элементов:

- цели/ результаты обучения;
- индикаторы и критерии оценивания;
- содержательная область контроля;
- функции и цели контроля;
- • виды, методы и формы контроля;
- • средства оценивания/ учебные задания.

ФОС помимо выполнения оценочных функций наилучшим образом характеризует образовательный уровень университета. Качество фонда оценочных средств и технологий является ярким показателем образовательного потенциала вуза, своеобразной визитной картой институтов, факультетов, кафедр, реализующих образовательный процесс по соответствующим направлениям.

Для оценки эффективности системы контроля используются обобщенные критерии: производительность, экономичность, адаптивность, дидактичность, оперативность, надежность.