

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

УДК 378.146
№ государственной регистрации: 01201459238

УТВЕРЖДАЮ

Проректор



по научно-исследовательской работе
ФГОС ВПО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

канд. полит. наук, доцент
К. А. Подрезов

_____ г

2014

ОТЧЕТ

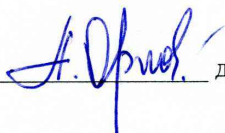
ПО ГОДОВОМУ ЭТАПУ ЗАДАНИЯ МИНОБРНАУКИ №2014/389
(НИР №2193)

Теоретическое обоснование и проектирование концепции и модели нового механизма
оценивания результатов образовательного процесса

по теме:

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ
МЕХАНИЗМА И СРЕДСТВ ОЦЕНИВАНИЯ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В
КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВПО
(промежуточный)

Руководитель НИР

 д.п.н., проф., член-кор. РАО А. А. Орлов


Тула 2014


СПИСОК ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

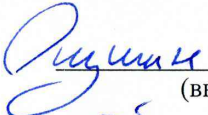
Руководитель НИР


_____ А.А. Орлов
(введение, 1,2; заключение)


Исполнители


_____ С. В. Пазухина
(3.1, 3.2, заключение)


_____ Т. М. Пономарева
(введение, 3 1, 3.2; 3.3)


_____ А. В. Якушин
(введение, 3.2; 3.4, заключение)

Нормоконтролер


_____ А. А.Зубов

РЕФЕРАТ

Отчет 34 с., 2 табл., 8 источников.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД, КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД, КОМПЕТЕНТНОСТЬ, КОМПЕТЕНЦИИ, РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, МЕХАНИЗМЫ ОЦЕНИВАНИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС, УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ВУЗОВСКАЯ КАФЕДРА, КОНЦЕПЦИЯ, МОДЕЛЬ

Объектом исследования является процесс педагогического оценивания новых результатов образовательного процесса в педагогическом вузе в контексте требований ФГОС ВПО.

Целью проекта является обоснование научно-методического обеспечения механизмов оценивания новых результатов образовательного процесса педагогического вуза при переходе из режима функционирования в режим развития в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Введение в действие ФЗ «Об образовании в РФ», профессионального стандарта «Педагог» и ФГОС ВПО, определяющих обобщенную нормативную модель образовательной системы вуза, предполагает коренную реконструкцию образовательного процесса в высшей школе, ориентацию его на новые результаты обучения – сформированные общекультурные и профессиональные компетенции выпускников.

Понимая под механизмом оценивания результатов образовательного процесса единство технологий и организационных форм оценочной деятельности преподавателей, мы исходим из того, что в контексте требований ФГОС ВПО могут применяться разнообразные технологии оценивания, реализуемые в определенной организационной форме. Проектирование вузовской кафедрой механизма оценивания должно дать ответ на следующие основные вопросы: кто, что и как должен делать, чтобы получаемые оценки образовательных результатов соответствовали общим требованиям к оценке, а также отражали требования к итогам образовательного процесса, имеющимся в новых образовательных стандартах [1].

Методология исследования основывается на нашей позиции о том, что в психологии и педагогике имеются теоретические предпосылки, опираясь на которые можно разработать теоретико-методическое обеспечение оптимизации процесса высшего профессионального образования и повышения объективности педагогической оценки его результатов, построенное на принципах *деятельностного подхода*. Это, прежде всего, работы В.В. Давыдова [2], П.Я. Гальперина [3] и их последователей, посвященные вопросам поэтапного формирования умственных действий и организации учебной деятельности студентов современного вуза (Лазарев В.С. [4], Боровских А.В., Розов Н.Х. [5] и др.).

Реализация деятельностного подхода в образовательном процессе вуза показывает, что освоение знаний в процессе решения познавательных и профессиональных задач происходит

более осмысленно, т.к. студент лучше усваивает и запоминает те знания, которые использовал в собственных познавательных действиях, применил к решению квазипрофессиональных и реальных профессиональных задач. Такая организация образовательного процесса, стимулируя личностное и профессиональное развитие обучающихся, формирует *профессионализм* студентов как высший уровень знаний, умений и результатов в данной области деятельности и определенная системная организация его сознания, психики [6, с. 440-443].

Данное обстоятельство побуждает в изучении проблем механизмов оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе опираться на *акмеологический* подход, что даст возможность выявить пути, средства и условия, стимулирующие формирование в учебной деятельности готовности студентов к саморазвитию и самореализации [7, с. 183].

Судьбоносное значение педагогической оценки и ее влияние на самооценку обучающихся отмечал еще Б.Г. Ананьев [8]. В последние годы, увлекаясь тестированием как основной формой контроля учебных достижений обучающихся, в вузах значительно меньше внимание уделяют выявлению и оценке ценностно-смысловых и эмоциональных результатов образования. Этим определяется необходимость применения в исследовании процедур оценивания результатов высшего образования *аксиологического* подхода.

В процессе исследования были решены задачи и получены следующие результаты:

1) изучена степень научно-методической готовности преподавателей вузовских кафедр к проектированию и внедрению новых механизмов оценивания результатов образовательного процесса на основе требований ФГОС ВПО;

2) выявлены факторы, обуславливающие эффективность теоретико-методического обеспечения проектирования и внедрения новых механизмов оценивания результатов образовательного процесса в условиях введения ФГОС нового поколения в практику работы педвузов;

3) разработаны концепция и модель деятельности вузовской кафедры по проектированию и внедрению механизма оценивания результатов образовательного процесса в условиях введения ФГОС ВПО.

Исходя из этого, был определен перечень этапов разработки модели деятельности вузовской кафедры по проектированию и внедрению механизма оценивания результатов образовательного процесса в условиях введения ФГОС ВПО.

Результаты исследования были внедрены в практику оценивания результатов образовательного процесса общеуниверситетской кафедры педагогики, кафедры психологии и педагогики факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, а также отдельные элементы концепции и модели были использованы на факультете физической культуры.

Научная значимость проекта определяется тем, что в результате его реализации выявлены, теоретически обоснованы принципы, правила и условия эффективного и объективного оценивания степени сформированности профессиональных компетенций будущего педагога.

Практическая значимость работы обусловлена тем, что разработанная модель и алгоритм деятельности кафедр педвуза по проектированию и внедрению механизма оценивания результатов образовательного процесса в условиях введения ФГОС ВПО третьего поколения может быть использована при введении ФГОС нового поколения в гуманитарных вузах любого профиля. Кроме того, материалы исследования могут быть использованы в процессе повышения квалификации вузовских преподавателей.

Перспективы развития объекта исследования связаны с дальнейшей работой по:

1) организации опытно-экспериментальной работы с целью выявления условий эффективной реализации спроектированных концепции и модели в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза;

2) формированию и подготовке рабочих групп, которые будут на основе скорректированных рабочих программ дисциплин разрабатывать технологии оценки результатов изучения учебных курсов и проектировать организационные формы их реализации в процессе текущего, промежуточного и итогового этапов оценочной деятельности;

3) выявлении нововведений и условий, необходимых для того, чтобы объективировать процесс оценивания образовательных результатов на основе включения в его механизма процедуры самооценивания;

4) разработке рабочих программ учебных дисциплин, включающих все виды и формы текущей, промежуточной, итоговой оценки результатов образовательного процесса, а также государственную итоговую аттестацию.

5) проектированию и внедрению современной системы средств оценивания новых результатов образовательного процесса, осуществляемого на межкафедральной основе.

СОДЕРЖАНИЕ

Нормативные ссылки	7
Определения, обозначения и сокращения	8
Введение	10
1 Концепция проектирования механизмов оценивания новых результатов образовательного процесса в педагогическом вузе	11
2 Модель деятельности вузовской кафедры по проектированию механизма оценивания новых результатов образовательного процесса в контексте компетентностного подхода	21
3 Ход и результаты НИР по проектированию и внедрению механизмов оценивания результатов образовательного процесса на всех этапах обучения студентов	24
3.1 Механизмы текущего оценивания результатов образовательного процесса	24
3.2 Механизмы промежуточного оценивания результатов образовательного процесса	27
3.3 Механизмы итогового оценивания результатов образовательного процесса	29
3.4 Модели применения компьютеров для оценивания образовательного процесса	31
Заключение	32
Список использованных источников	34

Нормативные ссылки

В настоящем отчете о НИР использованы ссылки на следующие стандарты:

- 1) ГОСТ 7.32 - 2001
- 2) Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»,
- 3) Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВПО)
- 4) Профессиональный стандарт «Педагог»

Определения, обозначения и сокращения

В настоящем отчете о НИР применяют следующие термины с соответствующими определениями:

Компетентность рассматривают как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Компетенция - как опредмеченная в деятельности компетентность работника; круг вопросов, в которых выпускник вуза хорошо осведомлен. Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Профессиональная компетенция - способность специалиста анализировать профессиональные проблемы, вычленять и решать задачи, возникающие в реальной производственной и жизненной ситуации, на основе актуализации комплекса профессиональных знаний, умений и навыков; профессионального и жизненного опыта; профессионально-личностных качеств, ценностей и установок.

Профессиональная задача – цель, которую нужно достигнуть в определенной образовательной ситуации.

Механизм оценивания результатов образовательного процесса в вузе - единство технологий и организационных форм оценочной деятельности преподавателей.

Результаты обучения - ожидаемые показатели того, что обучаемый должен знать, понимать и в состоянии выполнить по завершении процесса обучения конкретной дисциплине или модулю. При этом результаты обучения должны сопровождаться определенными критериями, которые представляют собой описание того, что студент должен уметь делать, чтобы продемонстрировать, что ожидаемые результаты обучения были достигнуты.

Организационные формы оценивания - внешний характер ориентации взаимодействия преподавателей и студентов, направленный на реализацию основных функций оценочной и самооценочной деятельности: диагностической, обучающей, стимулирующей, контрольно-оценочной, развивающей. Они различаются: по временному режиму взаимодействия обучающихся и обучаемых (экзамены, зачеты, тестирование и т.п.); по характеру управления преподавателем познавательным взаимодействием (защита проектно-исследовательских заданий, анализ и оценивание портфолио, эссе и др.); по степени самостоятельности обучающихся в процессе оценочной и самооценочной деятельности (учебно-научные конференции, диспуты, «круглые

столы», парное оценивание, взаимное рецензирование студентами продуктов познавательной деятельности, защита выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций).

Средства оценивания - инструменты взаимодействия преподавателей и студентов в оценочной и самооценочной деятельности и служащие объективизации педагогической оценки результатов образовательного процесса.

В настоящем отчете применяются следующие сокращения:

Федеральный закон – ФЗ.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – ФГОС ВПО.

Опытно-экспериментальная работа - ОЭР.

Научно-исследовательская работа – НИР.

Научно-исследовательская лаборатория – НИЛ.

Самостоятельная работа студентов - СРС.

Ведущий научный сотрудник – в.н.с.

Старший научный сотрудник – с.н.с.

Доктор педагогических наук – д.пед.н.

Доктор психологических наук – д.псих.н.

Профессор – проф.

Член-корреспондент Российской академии образования – член-корр. РАО.

Введение

Настоящий отчет подготовлен в соответствии с требованиями ГОСТ 7.32 – 2001. по теме НИР «Теоретико-методическое обеспечение проектирования и реализации механизма и средств оценивания степени сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза в контексте требований ФГОС ВПО» в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания № 2014/389, НИР №2193.

Согласно техническому заданию в 2014 году были запланированы: 1) разработка концепции механизма оценивания степени сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов; 2) проектирование модели деятельности вузовской кафедры по проектированию и реализации нового механизма оценивания результатов образовательного процесса; программа опытно-экспериментальной работы по пилотной проверке разработанных концепции и модели. По итогам научно-исследовательской работы планировалось опубликовать 1 монографию, 2 учебно-методических пособия, 3 статьи в журналах из списка ВАК, 1 статью в научном журнале, индексируемом в базе данных Scopus, 8 тезисов докладов научных конференций.

В ходе выполнения работ был проведен анализ научных исследований по педагогической инноватике, включающей различные модели реализации инновационных процессов, и на его основе была разработана концепция деятельности кафедры по оцениванию новых результатов образовательного процесса в контексте требований ФГОС ВПО. При разработке модели деятельности кафедры педвуза в условиях введения новых ФГОС ВПО для каждого этапа были определены: последовательность выполняемых на этом этапе процедур, их задачи, способы выполнения, ожидаемые результаты. Разработан общий алгоритм деятельности кафедры в условиях введения ФГОС ВПО 3-го поколения, включающий последовательность выполнения основных процедур на различных этапах проектирования и внедрения механизма оценивания новых результатов образовательного процесса.

1 Концепция проектирования механизмов оценивания новых результатов образовательного процесса в педагогическом вузе

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования (ФГОС ВПО) предполагает коренную реорганизацию образовательного процесса в высшей школе на основе перехода от знаниевой образовательной парадигмы к системно-деятельностной. Основной акцент в высшем образовании в таком случае переносится с накопления обучающимися определенного багажа знаний, необходимого для выполнения профессиональных функций, на основе индивидуально-дифференцированного подхода и создания благоприятной образовательной среды, к стимулированию личностного и профессионального развития студентов на основе становления их умений самостоятельно решать типовые и нестандартные профессиональные и жизненные задачи, актуализируя полученные знания, опыт деятельности и личностные особенности.

Бакалавр по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

в области педагогической деятельности:

изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов образовательных программ, дисциплин и индивидуальных маршрутов обучения, воспитания, развития;

организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику областей знаний (в соответствии с реализуемыми профилями);

организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач профессиональной деятельности;

использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;

осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры;

в области культурно-просветительской деятельности:

изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;

организация культурного пространства;

в области научно-исследовательской деятельности:

сбор, анализ, систематизация и использование информации по актуальным проблемам науки и образования;

разработка современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания, обучения и развития личности;

проведение экспериментов по использованию новых форм учебной и воспитательной деятельности, анализ результатов.

Для того чтобы выпускник бакалавриата успешно решал указанные типовые профессиональные задачи, в качестве нового образовательного результата в высшем педагогическом образовании в настоящее время определено *освоение общекультурных и профессиональных компетенций*.

Анализ и синтез различных точек зрения позволяет нам понимать под *профессиональной компетенцией* способность специалиста анализировать профессиональные проблемы, вычленять и решать задачи, возникающие в реальной производственной и жизненной ситуации, на основе актуализации комплекса профессиональных знаний, умений и навыков; профессионального и жизненного опыта; профессионально-личностных качеств, ценностей и установок. Таким образом, можно отметить, что *доминантой в характеристике компетенции* являются не сами знания, умения и навыки, а способность их актуализации на основе *понимания* того, какие именно знания и умения необходимы для решения данной познавательной или практической профессиональной и жизненной задачи [1].

Образовательный процесс в вузе на основе требований ФГОС ВПО должен проектироваться и реализовываться в контексте *системно-деятельностного* и, основанного на нем, *компетентностного* подходов. В таком случае преподаватель переходит от трансляции готовых знаний к диалоговому взаимодействию со студентами, что способствует формирования субъектности обучающихся как ценности и ресурса для целостного развития их личностного, профессионального и социального потенциалов.

В современной дидактике высшей школы, опирающейся в основном на традиционную дидактику средней школы, пока еще недостаточно изучены вопросы проектирования и реализации системы развивающего обучения в вузе, позволяющего получить новые образовательные результаты. В тоже время анализ научной литературы свидетельствует о том, что в психологии и педагогике имеются теоретические предпосылки, опираясь на которые можно оптимизировать процесс высшего педагогического образования, построив его на принципах *деятельностного подхода*. Это, прежде всего, работы В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и их последователей, посвященные вопросам поэтапного формирования умственных действий и организации учебной деятельности студентов современного вуза. (Лазарев В.С., Боровских А.В., Ляудис В.Я., Розов Н.Х. и др.)

В.В. Давыдов дал развернутую характеристику формирования умственных действий в учебной деятельности: от принятия обучающимся или самостоятельной постановки им учебной

задачи до построения системы конкретных задач, решаемых общим способом [2, с. 159-160]. Учебная деятельность обучающихся - это процесс решения познавательных задач, направленный на достижение определенной цели. Учебная деятельность формируется в процессе развития составляющих ее действий. П.Я. Гальперин назвал описание этих действий *ориентировочной основой действия* (ООД). По характеру ООД он выделил три типа учения. Первый тип, когда обучающимся дается в готовом виде неполная ООД – разовая демонстрация образца и неполное описание действий при решении задачи. Познание в этом случае проходит через деятельность методом «проб и ошибок». Второй тип учения предполагает, что студентам в готовом виде дается полная ООД и алгоритм ее реализации при решении конкретной познавательной задачи. В третьем типе характеристика ООД также имеет полный состав, но ориентиры представлены в обобщенном виде, что позволяет обучающимся решать типовые познавательные задачи определенного вида, а также проектировать свою систему ООД для решения задач определенного класса [3].

Поэтому, когда ставится цель сформировать ту или иную компетенцию у студентов педагогического вуза, необходимо учитывать, что обучающиеся могут отличаться по уровню своей компетенции в решении каждого типа профессиональных задач. В связи с этим исследователи предлагают определять уровень развития компетенции: будет ли выпускник вуза способен решать любые профессиональные задачи соответствующего типа или только некоторые особые виды задач.

Так, В.С. Лазарев, основываясь на теории П.Я. Гальперина, предлагает выделить, три уровня развития компетенции. На *первом* уровне сформированности компетенции студент имеет неполную ориентировку в условиях задач данного типа и способен решать только *единичные* задачи этого типа. *Второй* уровень - обеспечивает решение *особенных* видов задач данного типа посредством обобщенных методов с пониманием условий и границ их применимости. *Третий* уровень - обеспечивает решение *любых* задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий задачи. При этом существенные условия решения задачи выявляются самостоятельно [4].

Помимо описанных выше теоретических позиций важно учитывать еще одно важное обстоятельство, характеризующее современное состояние педагогического образования. Системно-деятельностный подход при проектировании компетентностно ориентированного образовательного процесса в вузе в контексте требований ФГОС ВПО невозможен без интеграции всех имеющихся в системе образования стандартов: профессионального стандарта «Педагог», ФГОС ВПО и ФГОС общего образования, в содержании и структуре которых, к сожалению, не реализуется принцип преемственности.

Основываясь на том, что в профессиональном стандарте «Педагог» на основе вычленения

основных трудовых функций педагога (*обучения, воспитательной, развивающей деятельности и деятельности по проектированию основных образовательных программ*) определены требования работодателей к специалисту, необходимо максимально конвергировать данный стандарт с ФГОС высшего педагогического образования. Такое сближение позволит оптимально проектировать образовательные программы вузов, готовящих учителей, на основе вычленения важнейших типовых и ситуативных профессиональных задач, к решению которых должен быть готов выпускник педагогического вуза.

Реализация деятельностного подхода в образовательном процессе высшей школы показывает, что освоение знаний в процессе решения познавательных и профессиональных задач происходит более осмысленно, т.к. студент лучше усваивает и запоминает те знания, которые использовал в собственных познавательных действиях, применил к решению квазипрофессиональных и реальных профессиональных задач. В этой ситуации у студентов формируется новый *тип знания – знание о незнании*, т.е. он начинает понимать, каких знаний ему не хватает для продуктивного решения той или иной задачи. Такая организация образовательного процесса, стимулируя личностное развитие обучающихся, формирует и *профессионализм* студентов как высший уровень знаний, умений и результатов в данной области деятельности и определенная системная организация его сознания и психики [5, с. 440-443].

Это актуализирует необходимость при проектировании образовательного процесса в вузе опираться на *акмеологический* подход, что даст возможность выявить пути, средства и условия, стимулирующие формирование в познавательной деятельности готовности студентов к профессиональному саморазвитию и самореализации как процессам презентации себя профессии и социуму [6, с. 183].

Исследуя процессы личностного и профессионального развития студентов важно решать проблему норм и критериев оценивания результатов данных процессов. При этом целесообразно опираться на позицию ученых, которые считают, что необходимо одновременно учитывать среднестатистические, социокультурные и индивидуально-личностные нормы развития, понимая, что норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного индивида при соответствующих условиях [7, с. 23].

Судьбоносное значение педагогической оценки и ее влияние на самооценку обучающихся отмечал еще Б.Г. Ананьев [8]. В последние годы, увлекаясь тестированием как основной формой контроля учебных достижений обучающихся, в вузах значительно меньше внимание уделяют выявлению и оценке ценностно-смысловых и эмоциональных результатов образования. Этим определяется необходимость применения в проектировании механизмов оценивания результатов образовательного процесса в педагогическом вузе *аксиологического* подхода. Развитие

ценностных отношений студентов к личности ученика, педагогической деятельности, педагогическим знаниям и педагогической профессии позволяет им не только понять смысл и значение типовых профессиональных задач, определенных в стандарте педагога и ФГОС ВПО, но осознать необходимость системного видения и понимания ситуативных педагогических задач, постоянно вычленяемых и решаемых учителем.

Опора на системно-деятельностный, акмеологический и аксиологический подходы дает возможность концептуализировать исходные позиции, в которых образовательный процесс в вузе трактуется как целенаправленная многообразная познавательная и социально-этическая деятельность преподавателей и студентов, осуществляемая в различных формах и видах: преподавание, учение, научное исследование, художественное познание, социально-педагогическое проектирование, общение со сверстниками и окружающим социумом, досуг и др. Такое понимание сущности современного образовательного процесса в высшей педагогической школе позволяет при соответствующей организации образовательного пространства отождествлять его с содержанием педагогического образования, т.к. информационное и экзистенциальное взаимодействие студента с окружающим миром может продуктивно осуществляться как через внутренний диалог – мышление, так и через общение с текстами (понимаемыми достаточно широко, например, социум как текст) – внешний диалог/полилог.

Диалогизацию образовательного пространства вуза можно положить в основу решения двух важнейших проблем проектирования и организации педагогического процесса на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов. Во-первых, выявить принципы и направления построения общей для преподавателей и студентов коммуникативной среды в рамках видения учебно-воспитательного процесса в высшей школе как поликультурного диалога. Во-вторых, определить пути и средства включения личного и социального опыта студенческой молодежи в структуру содержания педагогического образования.

Именно поэтому проектирование поликультурности диалога/полилога в образовательном пространстве педагогического вуза предполагает серьезную аналитико-диагностическую пропедевтическую работу по изучению отношения как преподавателей, так и студентов к инновационным изменениям целей, содержания и технологий образовательной деятельности, обусловленных требованиями закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ВПО, профессиональным стандартом «Педагог» и другими нормативными актами и современной социокультурной ситуацией. Данная пропедевтическая работа является отправной точкой при проектировании механизмов оценивания результатов компетентностно ориентированного образовательного процесса в педагогическом вузе.

Исходя из того, что предметом педагогики является взаимодействие обучающихся и обучаемых, направленное на поиск путей и средств оптимизации развития личности в

образовательном процессе, проектирование механизмов оценивания результатов образовательного процесса в вузе целесообразно начинать с диагностики. Важно выявить познавательные позиции студентов, степень их удовлетворенности ходом и результатами образовательного процесса, а также их отношение к происходящим в вузе переменам, вызванным введением ФГОС ВПО. Кроме того, целесообразно узнать, насколько ожидания студентов при поступлении в вуз совпали с реальной действительностью. Большое значение в проводимой диагностике имеет выявление мнения преподавателей, а также насколько позиции преподавателей и студентов совпадают.

В процессе диагностики, наряду с методами наблюдения, анализа продуктов деятельности студентов, методом семантического дифференциала, тестированием, желательно применять различные формы интервьюирования и анкетирования. Серьезным исследовательским потенциалом обладает *метод перекрестного анкетирования*. Идея метода заключается в том, что разным группам респондентов (в данном случае – это студенты и преподаватели) предлагаются две анкеты с одинаковыми (или очень близкими по содержанию) вопросами, на которые необходимо последовательно ответить сначала за себя, а затем за представителя другой группы опрашиваемых.

В исследовании, на разных его этапах, принимали участие студенты младших и старших курсов бакалавриата и специалитета (183 человека), а также студенты заочного отделения (84 человека). В ходе исследования было изучено мнение 32 преподавателей разных кафедр Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого по тем же проблемам, о которых высказывали свою позицию студенты. 102 преподавателя приняли участие в анкетировании по проблемам, связанным с корректировкой хода и процедур оценивания результатов образовательного процесса в связи с введением ФГОС ВПО.

Результаты анкетирования показали, что 74% студентов цель учебной деятельности видят «в личностном и профессиональном развитии», для 26 % опрошенных цель «в получении диплома о высшем образовании». Преподаватели в качестве цели профессиональной деятельности назвали «удовлетворение научных интересов» (9%), «общение со студентами» (17%), «самореализацию» (52%), «подготовку компетентного учителя» (22%). Несмотря на разброс мнений преподавателей, можно отметить одну особенность: большинство из них формулируют цели своей деятельности в контексте взаимодействия со студентами. Таким образом, анализ той части анкет, которую можно назвать «от первого лица» доказывает, что и преподавателей и студентов в образовательном процессе волнует одно и то же – академические успехи и гармоничные взаимоотношения.

Анализ учебных журналов тех студенческих групп, в которых проводилось анкетирование, показал, что в дни обследования в группах отсутствовала часть студентов, к которым применимы характеристики «пассивный, необязательный и др.». Это объясняет достаточно высокий процент

позитивных мнений и совпадений позиций преподавателей и студентов: ведь большинство регулярно присутствующих на занятиях студентов действительно стремится к академической успешности.

Удовлетворенность как «субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в том числе и самого себя» очень емкая, с диагностической точки зрения, характеристика. Данный психологический феномен отражает, и внутреннее субъективное благополучие студентов, и коррелирует с их личностными чертами, отражая самооценку, особенности восприятия образовательной пространства вуза.

На основной вопрос анкеты: «В какой степени Вы удовлетворены учебой в вузе?» лишь 9% студентов ответили «минимально». 33% респондентов удовлетворены «частично», 42% опрошенных студентов выбрали графу «достаточно» и 16% удовлетворены «полностью». То есть у 58% студентов субъективная оценка качества и условий их деятельности достаточно высокая, что служит показателем такой же высокой степени удовлетворенности. Основными факторами, определяющими комфортное состояние студентов в образовательной среде вуза, являются: «условия для личностной самореализации и развития» (34%), «возможность проявить свою индивидуальность» (26%), «взаимоотношения с преподавателями» (20%), «совпадение ожиданий при поступлении с реальной действительностью» (23%), «академическая успешность» (14%).

Индивидуально-дифференцированный подход к организации профессионального обучения, основанный на комплексной диагностической информации о студентах, дает возможность преподавателям осуществлять различные стратегии педагогического взаимодействия со студентами в процессе оценивания их академической успешности. К основным из них можно отнести, основанные на поликультурном диалоге *помощь, педагогическую поддержку и персонафицированное сопровождение обучающихся*. Они могут применяться в чистом виде или комбинироваться, но главной их целью является развитие у студентов позитивных познавательных потребностей, социально значимых личностных и профессиональных ценностей и мотивов учения и профессиональной деятельности, а также рефлексии.

Обучение через деятельность – стратегическая новизна Федеральных государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования. Как показывает анализ практики и результатов специальных исследований, именно данный концепт пока еще недостаточно осмыслен многими преподавателями высшей школы. Включение студентов в самостоятельную познавательную деятельность на основе индивидуально-дифференцированного подхода и создания благоприятной образовательной среды направлено на изменение их учебной мотивации и активизацию познавательной позиции.

Вовлечение студентов в творческую проектно-исследовательскую и

квазипрофессиональную деятельность, нацеленную на формирование умений самостоятельно решать типовые и ситуативные профессиональные задачи стимулирует процесс получения новых знаний и профессионально-личностных качеств, способствующих развитию не только интеллектуальной, но и эмоционально-ценностной и волевой сфер личности.

При планировании результатов обучения в рамках освоения студентами педагогических дисциплин с целью их системного и объективного оценивания необходимо исходить из положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС общего и профессионального образования, а также требований работодателя, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог». При этом важно реализовать идею интеграции подходов, заложенных в этих документах, с тем, чтобы реализовать принцип преемственности программ общего и педагогического образования.

Поэтому, рассматривая проблему формирования профессиональных компетенций студентов, как результата высшего профессионального образования, необходимо понимать, что *основные трудовые функции* в профессиональном стандарте «Педагог» соотносятся с *типовыми профессиональными задачами*, которые решает учитель. В профессиональном стандарте «Педагог» выделены такие трудовые функции, как: «Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность» и «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования». При этом реализуется следующая логика качественного исполнения этих основных трудовых функций: какие *действия* должен выполнять педагог в рамках этих функций; что он должен для этого *уметь*, и что должен при этом *знать*. Определяя перечень планируемых результатов обучения по данным дисциплинам, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы, т.е. *компетенциями*, целесообразно основываться на положениях программы «Тьюнинг». В ней подчеркивается, что развитие компетенций, является целью образовательных программ, в то время как *результаты обучения* - ожидаемые показатели того, что обучаемый должен знать, понимать и в состоянии выполнить по завершении процесса обучения конкретной дисциплине или модулю. При этом результаты обучения должны сопровождаться определенными критериями, которые представляют собой описание того, что студент должен уметь делать, чтобы продемонстрировать, что ожидаемые результаты обучения были достигнуты.

Проектируя систему оценивания новых образовательных результатов на основе указанных методологических подходов, целесообразно в качестве критериев профессионального развития студентов определить триаду: *умеет, знает, владеет*. Показатели, в таком случае, можно определять через описание познавательных и практических действий обучающихся: *проектирует, объясняет, описывает, обобщает, понимает, аргументирует, планирует, решает, оценивает и т. д.* Это позволяет оценить все элементы результатов образовательного процесса:

деятельностные, когнитивные, ценностно-смысловые, рефлексивные.

Контрольно-измерительных материалы оценивания новых результатов образовательного процесса надо ориентировать на использование объективных и качественных методов анализа результатов познавательной деятельности студентов: наблюдение, экспертиза продуктов познавательной и квазипрофессиональной деятельности, защита проектов, портфолио и др. Новизна их применения определяется не самими названными формами и методами оценивания (они общеизвестны и многие давно применяются в отечественной высшей школе), а целью, содержанием и направленностью заданий, которые в них содержатся: 1) по выбору студентов; 2) разного уровня сложности; 3) индивидуальные и групповые; 4) репродуктивные и творческие; 5) ориентированные на доминантную оценку степени сформированности одного из компонентов личностного или профессионального развития; 6) интерактивные (проектные или исследовательские). В таком случае традиционные организационные формы педагогического контроля – зачеты и экзамены – проводятся в интерактивных формах (защита проектов, результатов исследований, «портфолио» и др.), что позволяет системно и объективно оценивать новые образовательные результаты. Включение в предмет оценивания результатов личностного развития студентов дает возможность усилить роль *обучающей и стимулирующей* функций данного процесса.

Инновационность подходов к проектированию и реализации компетентностно ориентированного образовательного процесса в вузе и системы оценивания образовательных результатов в контексте требований ФГОС ВПО и описанных теоретических подходов состоит в том, что особое место в разработке оценочных процедур в вузе отводится самооценочной деятельности (рефлексии) студентов. Именно она придает смыслообразующий дискурс вузовскому образовательному процессу и в значительной мере определяет его качество и эффективность. С целью стимулирования запуска механизма рефлексии и обучения студентов самооценочной деятельности можно использовать различные методы обучения студентов рефлексии: диалоговые технологии (дебаты, диспуты, учебные конференции и др.); ранжирование личностных и профессиональных качеств педагога; анализ и оценка продуктов учебно-познавательной, проектной и исследовательской деятельности студентов (эссе, социально-педагогические проекты, рефераты, научные доклады и презентации), взаимооценивание, рецензирование и др. Включение будущих педагогов в ходе самостоятельной работы и практикумов развития профессионализма в деятельность по самооцениванию на основе листов профессиональной самооценки, в рефлексивный мониторинг, самонаблюдение и др. позволяет научить студентов выявлять позитивные результаты своего развития, а также проблемы, риски и трудности в своей познавательной и будущей профессиональной деятельности. В результате студенты учатся оценивать себя как субъекта познавательной и профессиональной деятельности,

критически анализировать, понимать и оценивать себя с точки зрения ее результатов и определения дальнейших перспектив в профессиональном самоопределении.

Главным результатом пилотной проверки данной концепции при оценивании новых образовательных результатов на примере изучения педагогических дисциплин явилась активизация познавательной деятельности студентов, обретение ими личностных смыслов изучения педагогики. Эссе, анкетирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности студентов, их активное участие в ежегодных педагогических чтениях, университетской педагогической олимпиаде и др. свидетельствуют о том, что положено начало формированию ценностных отношений будущих учителей к личности ученика, педагогическим знаниям и педагогической деятельности. Появился интерес к профессиональной идентификации и саморазвитию.

2 Модель деятельности вузовской кафедры по проектированию механизма оценивания новых результатов образовательного процесса в контексте компетентностного подхода

Приступая к изучению проблемы научного обеспечения проектирования механизмов оценивания новых результатов образовательного процесса в условиях перехода на ФГОС ВПО, мы выявили степень готовности преподавательского корпуса к данной работе. Нами было опрошено более 100 преподавателей психолого-педагогических дисциплин и других учебных предметов, входящих в блок общепрофессиональных дисциплин (ОПД) образовательного стандарта. Абсолютное большинство (более 90%) из них считает, что введение новых стандартов влияет на изменение механизмов оценивания результатов профессионального обучения и воспитания будущих учителей. Кроме того, они полагают, что рабочие программы также должны быть существенным образом переработаны особенно в части разработки фонда оценочных средств и в направлении усиления роли и места самостоятельной работы студентов. Многие респонденты отмечают, что традиционные формы оценивания (коллоквиум, зачет, экзамен и др.) надо реализовывать с помощью интерактивных технологий, что позволит усилить индивидуальный подход к студентам и усовершенствовать систему контроля и оценки их самостоятельной работы и академических успехов. Таким образом, можно отметить общий положительный фон отношения преподавателей к инновационной оценочной деятельности, а также факт понимания ими необходимости этой работы в условиях перехода на ФГОС ВПО, хотя масштабы модернизации преподаватели понимают неодинаково.

Большинство опрошенных готовы участвовать в кафедральных формах проектирования и внедрения инновационных механизмов оценивания новых результатов образовательного процесса, но затрудняются в определении собственных позиций по внедрению новшеств в свою профессиональную деятельность как дидактического, так и научного характера. Это обусловлено рядом причин: недостаточными знаниями в области педагогической инноватики; слабым освоением научной идеологии ФГОС ВПО; большой учебной нагрузкой; работой по совместительству; отрицательным отношением некоторых коллег к инновационной деятельности; возможностью неудач в инновационной деятельности и как следствие неприятностями и потерей позитивного имиджа.

Всю эту информацию мы учитывали при проектировании механизма оценивания новых результатов образовательного процесса при освоении студентами содержания конкретной дисциплины. Необходимо подчеркнуть, что компетентностно - ориентированный стандарт третьего поколения предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц - оценку компетенций обучающихся. Эту проблему можно решить, ориентируясь на использование объективных методов анализа результатов познавательной деятельности студентов:

тестирование, наблюдение, экспертиза продуктов познавательной и квазипрофессиональной деятельности, защита портфолио и др. Важно отметить, что новизна их применения определяется не самими названными формами и методами оценивания (они общеизвестны и многие давно применяются в отечественной высшей школе), а целью, содержанием и направленностью заданий, которые в них содержатся. Проектируя механизм оценивания новых результатов обучения, важно четко определить номенклатуру общекультурных и профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы в процессе изучения конкретной дисциплины. Это позволит выстроить модель деятельности кафедры по проектированию поэтапных процедур оценивания образовательных результатов: от текущего контроля до итоговой государственной аттестации выпускников.

Данная модель предусматривает следующую логическую последовательность осуществления комплексного нововведения, представляющего собой совокупность логически связанных единичных нововведений, ориентированных на достижение общей цели.

На *первом этапе* на кафедрах из числа преподавателей, курирующих учебно-методическое и научно-методическое обеспечение изучения определенного модуля дисциплины, формируются рабочие группы, задачей которых является: 1) корректировка рабочей программы на основе уточнения номенклатуры компетенций доминантно формируемых при изучении данного модуля; 2) проектирование паспорта компетенции, т.е. описание характеристик всех структурных элементов компетенции, развитие которых требуют динамичного оценивания; 3) проектирование этапов оценочной деятельности за весь период изучения данного модуля; 4) разработка фонда оценочных средств, включающая единство этапов, организационных форм и технологий оценочной деятельности; 6) проектирование системы заданий для самостоятельной работы по всем модулям дисциплины, включая задания для всех видов практик, размещенных в Дневниках практик; 7) разработка программы и методического сопровождения итоговой государственной аттестации выпускников (междисциплинарный государственный экзамен и выпускная квалификационная работа).

Процедуру создания рабочих групп целесообразно сопровождать проведением нескольких кафедральных «круглых столов», целью которых является обсуждение научной идеологии новых ФГОС ВПО для выявления миссии, целей и задач изучения дисциплины, направленной на получение новых результатов педагогического образования.

На *втором этапе* рабочие группы осуществляют сравнение существующей учебно-методической документации с нормативной, определяемой ФГОС ВПО, требованиями Министерства образования и науки и рекомендациями УМО по специальностям педагогического образования, и выявляют, какие изменения в оценочной деятельности необходимо произвести, чтобы устранить выявленные несоответствия. На этом этапе также

определяются векторы персональных внедренческих инновационных проектов преподавателей, входящих в структуру комплексного нововведения. Кроме того, на этом этапе происходит обмен имеющимся опытом инновационной оценочной деятельности преподавателей (личным и выявленным на основе анализа литературы).

На *третьем этапе* рабочие группы разрабатывают проект диверсификации образовательной среды кафедры на основе интенсивного использования интерактивных образовательных технологий, включающих студентов в проектно-исследовательскую деятельность. На этом этапе каждая микрогруппа разрабатывает и представляет свой единичный проект, который оценивается на соответствие его требованиям к оценочной деятельности, содержащимся во ФГОС ВПО. Затем единичные проекты объединяются в комплексный проект введения данного комплексного новшества как целого. Чтобы обеспечить объективное оценивание степени освоения студентами дисциплины на разных этапах обучения.

Четвертый этап внедрения комплексного новшества – разработка плана-графика повышения квалификации и развитие профессиональной компетентности самих преподавателей кафедры в области оценивания новых образовательных результатов высшего педагогического образования. На этом этапе разрабатываются планы-графики проведения методических и теоретико-методологических семинаров преподавателей кафедры, которые затем интегрируются в план-график реализации комплексного проекта научно-методической и научно-исследовательской работы кафедры.

Пятый этап – формирование механизма контроля и оценки хода и результатов разработки модели деятельности кафедры по проектированию и внедрению механизма оценивания результатов образовательного процесса в условиях введения ФГОС нового поколения в педагогических вузах.

3 Ход и результаты НИР по проектированию и внедрению механизмов оценивания результатов образовательного процесса на всех этапах обучения студентов:

3.1. Механизмы текущего оценивания результатов образовательного процесса

Установлено, что текущее оценивание результатов образовательного процесса, как правило, проводится на семинарских, лабораторно-практических занятиях, в ходе контроля за самостоятельной работой студентов (КРСР).

Подчеркнем, что в процессе текущего (как и промежуточного) оценивания необходимо, чтобы, прежде всего, акцентировалось внимание на *обучающей, стимулирующей и рефлексивной* функциях оценки.

Приступая к разработке технологий оценивания результатов образовательного процесса, важно соотнести планируемые результаты обучения с перечнем, заложенных в профессиональном стандарте "Педагог" умений и знаний, необходимых для реализации трудовых действий педагога («Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность», «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»). На этой основе необходимо четко определить критерии и показатели, по которым будет проводиться оценивание и ознакомить с ними студентов. Проиллюстрируем полученные результаты этой работы на примере оценивания ОПК 1 (*ОПК-1 - осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности*) (см. таблицу 1 и таблицу 2).

Таблица 1 – Планируемые результаты обучения при освоении компетенции ОПК-1

Коды компетенции	Название компетенций	Планируемые результаты обучения
ОПК-1	осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности	<u>Студент умеет:</u> <i>Оценить роль и место педагога в современном обществе, обосновывать свою профессиональную позицию в отношении различных проблем образовательной практики</i> <u>Знает:</u> <i>Историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества</i> <u>Владеет и (или) имеет опыт деятельности:</u> <i>Ценностной установкой на осуществление профессионально-педагогической деятельности, имеет опыт проектирования квазипрофессиональной и социально-педагогической деятельности</i>

На основе перечня планируемых результатов обучения нами были выделены критерии и показатели оценивания данной компетенции и результатов обучения (см. таблицу 2).

Таблица 2 - Критерии и показатели оценивания компетенции ОПК-1

Критерии оценивания компетенций	Показатели оценивания компетенций (наблюдаемые действия обучающегося):	Формы оценивания
<p>Деятельностный (что <i>умеет</i> обучающийся): Обосновывать свою профессиональную позицию в отношении различных проблем образовательной практики.</p>	<p>- в аналитическом обзоре сайтов учителей <i>вычленяет</i> проблемы образовательной практики.</p>	<p>анализ презентаций; анализ сайтов ученых, учителей; тестирование; компьютерное</p>
<p>Когнитивный (что <i>знает</i> обучающийся): Историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества.</p>	<p>- в процессе анализа текста, педагогической ситуации <i>определяет сущность</i> концептуальных подходов различных авторов в разные исторические эпохи к построению и функционированию образовательных систем.</p>	<p>тестирование; защита проектных заданий; анализ текстов; анализ педагогической</p>
<p>Личностный (чем <i>владеет</i> обучающийся и (или) <i>имеет опыт деятельности</i>): ценностной установкой на осуществление профессионально-педагогической деятельности.</p>	<p>- в процессе анализа педагогической ситуации, решении кейса <i>выражает</i> свое отношение к педагогическому знанию.</p>	<p>ситуации; решение кейса; защита портфолио</p>

Текущее оценивание образовательных результатов наиболее эффективно и объективно можно осуществлять по результатам четко спланированной и организованной самостоятельной работы студентов (СРС), что предполагает:

- определение алгоритма ее организации по курсам и группам на основе определения рационального объема времени, отводимого на самостоятельную работу студентов по каждой дисциплине (чтобы не было перегрузки студентов);

- определение разнообразных форм оценивания результатов самостоятельной работой студентов как репродуктивного, так и креативного характера по каждой учебной дисциплине и на межпредметной основе;

- составление графика контроля самостоятельной работы студентов (консультации, тестирование, коллоквиумы, учебные конференции, предметные и межпредметные конкурсы и олимпиады и т.д.), что даст возможность индивидуализировать оценку познавательных достижений студентов и регулировать динамику их развития на основе определенных критериев и показателей.

Эффективная организация самостоятельной работы студентов предусматривает последовательное осуществление таких этапов, как *диагностика, постановка целей деятельности, планирование времени для выполнения заданий самостоятельной работы, инструктаж, стимулирование деятельности, проведение промежуточного контроля, подведение итогов.*

3.2 Механизмы промежуточного оценивания результатов образовательного процесса

Промежуточное оценивание образовательных результатов в ОЭР проводилось на зачетах и экзаменах по дисциплинам. Оно должно носило комплексный характер, т.к. позволяло оценить посредством интегрированных практических заданий освоенные обучающимся умения и компетенции, предусмотренные целью и содержанием учебной дисциплины. Причем в ходе оценивания сформированности профессиональных компетенций студентов учитывается способность переносить знания, умения и навыки в новые ситуации, готовность организовывать и планировать деятельность, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях и др., т.е. ценностный, когнитивный, операционный и рефлексивный составляющие компетенции.

Одной из форм оценивания образовательных результатов является балльно-рейтинговая система. При этом качество и количество работы студентов оценивается условными баллами. Зачет и экзаменационная оценка зависят от количества набранных баллов. Определяется подробный прейскурант баллов за каждый вид работы, особо поощряется участие студентов в исследовательской и проектной деятельности.

Оценить когнитивный, ценностный, операционный и рефлексивный компоненты профессиональных компетенций позволяют оценочные листы, которые можно использовать на зачетах и экзаменах.

Так, например, параметры оценочных листов, используемых на зачетах и итоговом экзамене по дисциплине «Педагогика», разбиты на три группы.

В первую группу вошли 15 показателей: *доминирующий тип знания (фактическое, понятийное, концептуальное); знание содержания педагогической терминологии; способность связать элементы содержания в систему; адекватное использование межнаучной терминологии; использование общих схем рассуждения; логичность рассуждений; готовность обосновать смысл данного фрагмента педагогического знания; абстрактность либо практикоориентированность знания; быстрота переключения; быстрота ассоциаций; быстрота вспоминания; категоричность либо гибкость в суждениях и оценках; характер речи; эмоциональность (позитивная, нейтральная, негативная); ценностные ориентиры в анализе (на себя, на ученика, на организацию, на содержание, на других субъектов).*

Вторая группа представлена 10 параметрами: *стремление соблюдать логику (алгоритм анализа); выделение и формулирование задачи; видение иерархии задач; характер решения; аргументированность решения; умение идентифицироваться с субъектами ситуации; стратегичность либо оперативность мышления; реакция на «провоцирующие ситуации»; ценностные ориентиры в анализе; разделение реальной и учебной ситуаций.*

Третью группу составили 6 показателей: *последовательность в построении проекта; оптимальность проекта; оригинальность либо стереотипность проекта; рефлексивность в представлении; наличие, содержание и основания аргументов; реакция на контраргументы.*

Технология работы с листами наблюдений достаточно проста: в них при ответе студента против каждого показателя ставятся + или – в зависимости от наличия или отсутствия данного признака или качества. В итоге преподаватель получает большой объем информации о результатах изучения преподаваемой им дисциплины, что позволяет объективировать промежуточное оценивание результатов многообразной познавательной деятельности студентов.

3.3 Механизмы итогового оценивания результатов образовательного процесса

Целью итоговой государственной аттестации является установление уровня подготовки выпускника высшего учебного заведения к выполнению профессиональных задач и соответствия его подготовки требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и профессионального стандарта «Педагог».

Содержание государственного экзамена выстраивается с учетом того, что произошли знаковые события в общественно-политической жизни страны – принятие нового «Закона об образовании в РФ», введение нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования, утверждение профессионального стандарта «Педагог» и др. – что оказало существенное влияние на характер принципиальных изменений в системе образования Российской Федерации. В этой связи, программа государственного экзамена сориентирована на освоение студентами дополнительной информации, которая необходима молодому специалисту.

Инновационность в проектировании содержания государственного экзамена состоит в том, что методология данного процесса основана на принципах комплексности, интегративности, и междисциплинарности.

Экзамен включает в себя теоретический вопрос и практическое проектно-исследовательское задание, выполняемое студентом предварительно.

Содержание теоретических вопросов сгруппировано в три модуля:

1-й модуль – нормативно-правовое обеспечение функционирования и развития современной системы отечественного образования (здесь речь идет о государственной политике в области образования, изложенной в законе «Об образовании в Российской Федерации», новой структуре системы образования, инновационных процессах в образовании и т.д.).

2-й модуль – специфика содержания общего и высшего образования, определенные ФЗ об образовании и ФГОС общего и высшего образования, а также интерактивные образовательные технологии в школе, основанные на реализации системно-деятельностного подхода. Сюда же включены и новые термины, содержащиеся во 2-й статье ФЗ об образовании и в ФГОС.

3-й модуль – цели, задачи, содержание и технологии образования в предметной области образовательной программы, которую освоил студент (речь идет о проблемах и методиках современного математического, физического, химического и т.д. образования).

В НИР установлено, что такая технология проведения государственного экзамена, основанная на системно-деятельностном подходе к образовательному процессу в вузе, позволяет системно оценить степень готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности на основе *комплекса критериев и показателей оценки сформированности компетенций* по

направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», состоящем из трех групп критериев: когнитивных, деятельностных, личностных.

Когнитивные критерии включают в себя количественные и качественные описания эффективности процесса обучения, принятые в педагогике и психологии:

- пополнение (приращение) знаний (по сравнению с исходным состоянием студента);
- реальный объем знаний (по сравнению со стандартом);
- актуализация знаний при решении познавательных и практических задач;
- применение знаний в новых ситуациях;
- эффективность использования в практической деятельности.

Деятельностные критерии позволяют оценить сформированность познавательных и практических (общепедагогических) умений:

- объем умений (по сравнению с эталонным перечнем, содержащимся в образовательном стандарте);
- полнота операционального состава данного умения;
- усвоение опорной теоретической основы умения;
- интегрированность (комплексность);
- устойчивость;
- гибкость (перенос в новые ситуации);
- действенность.

Личностные критерии позволяют оценить развивающий характер образовательного процесса:

- мотивы получения профессии;
- динамика интеллектуального и физического развития;
- личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения;
- готовность к самообразованию и профессиональной деятельности.

3.4 Модели применения компьютеров для оценивания образовательного процесса

Необходимость проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов повышает значимость ИТ технологий в оценивании результатов образовательного процесса, т.к. при индивидуализации познавательной деятельности студентов требуется система постоянного отслеживания и оценивания всех ее видов и результатов. Это невозможно осуществить без педагогического мониторинга, который невозможен без использования компьютерных технологий. Одной из таких технологий, используемых нами в ОЭР является

Moodle - среда электронного обучения, предназначенная для создания качественных дистанционных курсов.

Широкие возможности для коммуникации – одна из самых сильных сторон Moodle. Система поддерживает обмен файлами любых форматов - как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений – как преподавателями, так и студентами. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем. Сервис «Учительский форум» дает педагогам возможность обсуждать профессиональные проблемы.

Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме.

Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости.

Moodle позволяет контролировать посещаемость, активность студентов, время их учебной работы в сети.

Дальнейшая опытно-экспериментальная работа по разработке технологий педагогического мониторинга предполагает применение и других компьютерных технологий.

Заключение

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы (ОЭР) ОЭР позволил не только обосновать педагогические механизмы оценивания новых результатов образовательного процесса, но и выявить психологический механизм данной процедуры. В этом качестве мы рассматриваем рефлексию, которая на уровне учебной деятельности конкретного студента реализуется в самооценочной деятельности. Источником зарождения и развития индивидуальной рефлексии является учебно-профессиональное диалоговое взаимодействие преподавателей и студентов. Стадии проблематизации, объективации, диагностики, коррекции и оценки своей познавательной деятельности определяют механизм рефлексивного процесса. Данный результат ОЭР во многом определяет научную новизну полученных результатов.

Основные задачи данного исследования: 1) проанализировать степень научно-методической готовности преподавателей вузовских кафедр к проектированию и внедрению новых механизмов оценивания результатов образовательного процесса на основе требований ФГОС ВПО 3-го поколения (на материале педагогических дисциплин); 2) выявить факторы, обуславливающие эффективность научно-методического обеспечения проектирования и внедрения новых механизмов оценивания результатов образовательного процесса в условиях введения ФГОС нового поколения в практику работы педвузов; 3) разработать концепцию деятельности вузовской кафедры по проектированию и внедрению механизма оценивания результатов образовательного процесса в условиях введения ФГОС ВПО третьего поколения» выполнены полностью.

Научная значимость данного этапа НИР определяется тем, что в результате его реализации выявлена необходимость проектирования теоретически обоснованного методического обеспечения процесса объективного оценивания степени сформированности профессиональных компетенций будущего педагога, что позволит значительно повысить качество педагогического образования.

Практическая значимость данного этапа работы обусловлена тем, что разработанные модель и алгоритм деятельности кафедр педвуза по проектированию и внедрению механизма оценивания результатов образовательного процесса в условиях введения ФГОС ВПО как инновации в высшем педагогическом образовании могут быть использованы в процессе повышения квалификации вузовских преподавателей.

Перспективы развития объекта исследования связаны с дальнейшей работой по организации опытно-экспериментальной работы с целью выявления условий эффективной реализации спроектированных концепции и модели в компетентностно-ориентированном образовательном

процессе вуза, а также проектированием компьютерно ориентированной технологией педагогического мониторинга.

Список использованных источников:

1. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. / Под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачева. – Тула, 2012.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов – М., 1996.
3. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236-277
4. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к пониманию целей высшего образования / В.С. Лазарев// Образовательная политика, 2007, № 4.
5. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. - Избр. психол. труды. – М.,- Воронеж, 2003.
6. Деркач, А.А. Самореализация – основание акмеологического развития: монография / А.А. Деркач, Э.В.Сайко. М.,- Воронеж, 2010.
7. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2013.
8. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки/ Б.Г. Ананьев. В кн.: Избранные педагогические труды: В 2-х т. Т. II– М., 1980. С. 128-271.