

# ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

С. В. Пазухина

## Модель оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе

**Аннотация.** Объектом исследования является система оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе. Предметом исследования выступает теоретическое обоснование составляющих модели оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе при реализации ФГОС ВО. Автор подробно рассматривает такие аспекты темы, как наиболее значимые тенденции, связанные с изменением объекта, субъектов, функций, средств оценочной деятельности в вузе. Особое внимание уделяется обоснованию новых методов и форм оценивания в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации. Основным теоретическим методом является метод моделирования. В качестве метода эмпирического исследования используется опрос. Методологическую базу исследования составляет компетентностный подход. Результатом работы является модель оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе при реализации ФГОС ВО, в которой авторы отразили наиболее значимые тенденции, связанные с изменением объекта, субъектов, функций, средств оценочной деятельности. Область применения - образовательный процесс в вузе. Вывод: теоретически обоснованная модель может стать основой для разработки фондов оценочных средств, алгоритмов применения различных средств оценивания и форм их реализации в образовательном процессе современного вуза.

**Ключевые слова:** функции оценивания, профессиональная подготовка, компетентностный подход, новые образовательные результаты, модель, оценивание, субъекты оценочной деятельности, рефлексия, самооценочная деятельность студентов, компетенция.

**Abstract.** The object of the research is the system aimed at evaluating new results of the educational process at the university. The subject of the research is the theoretical basis of evaluation components of such model that can be used in the process of implementing of the Federal State Educational Standards. The author examines such aspects of the topic as the most significant trends related to changes of the object and subjects, functions, and evaluation means at the University. Particular attention is paid to the justification of new methods and forms of assessment in the course of the current, intermediate and final certification. The main theoretical method is the method of modeling and survey. The methodological base of the research is the competency approach. The result of the research is creating the model for evaluating new results of the educational process at the University in the process of FSES implementation. The authors's model highlights the most significant trends related to changes in the object and subjects, functions, and evaluation means. The scope of application is the educational process at the University. The conclusion is that such a theoretically grounded model can serve as the basis for the development of evaluation of funds, algorithms, various means of assessment and forms of their implementation in the educational process at the University.

**Keywords:** reflection, subjects of evaluation activity, evaluation function, professional training, competency approach, new educational outcomes, model, evaluation, self-evaluation activities of students, competence.

**Р**азвивающий характер современного образования существенно усилил роль процедуры оценивания результатов образовательного процесса [8].

Значимость изучения механизмов оценивания определяется тем, что без обратной связи управление любым процессом не может быть эффективным. В связи с этим процедура оценивания становится чрезвычайно востребованной. Чем чаще осуществляется обратная связь в обучении, тем более обоснованно можно выстроить процесс управления познавательной деятельностью обучающихся (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, М. Доналдсон, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин и т.д.).

В ходе изучения современных проблем вузовского образования нами была выявлена проблема отсутствия целостной теоретически обоснованной с точки зрения современных достижений психолого-педагогических наук модели оценивания новых результатов образовательного процесса при реализации ФГОС ВО, что обусловило наше обращение к изучению заявленной темы.

Объектом нашего исследования выступила система оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе. Предметом – теоретическое обоснование составляющих модели оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе при реализации ФГОС ВО.

На первом этапе исследования нами был проведен анализ нормативных документов и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Мы выявили, в настоящее время изменение системы оценивания в вузе связывается одними авторами только с изменением набора используемых методов и средств, который можно усовершенствовать, обновить, дополнить, не затрагивая других звеньев процесса обучения; другими учеными данный процесс рассматривается как определенный этап в структуре целостного учебного процесса, который связан с его целями и задачами и должен содержательно меняться вместе с трансформацией целевых векторов образования, и взяли в своей работе за основу второй подход.

В ходе теоретического обоснования составляющих модели мы исходили из того, что формируемая нами новая модель оценки резуль-

татов образовательного процесса в вузе должна быть ориентирована на создание такой системы оценивания, которая бы отвечала требованиям ФГОС ВО, естественным образом встраивалась в образовательный процесс, позволяла развивать и оптимально сочетать внешние и внутренние оценки, оценку со стороны преподавателя и самооценку студента [3].

Разработанная нами модель включила в себя три взаимосвязанных блока: 1) блок, характеризующий объект оценивания (что оценивается?); 2) блок, посвященный субъектам, осуществляющим оценочную деятельность в новых условиях (кто оценивает?); 3) блок, описывающий методы и средства оценивания на разных этапах (текущий, промежуточный, итоговый контроль) (как оценивается?) (рис. 1).

Нам было важно показать существенные отличия характеристик конструируемой модели от тех, которые были присуще подходу, традиционно реализовавшемуся в российском высшем образовании. В связи с этим особое внимание в своей работе мы уделили сравнительному анализу традиционного и современного подходов к оцениванию результатов образования в вузе.

В отличие от традиционного подхода, в нашей модели акцент делается не на оценивание предметных знаний и умений знаний, а, в соответствии с требованиями компетентностного подхода [5; 10], на оценивание результатов образовательного процесса (ОК, ОПК, ПК и ДПК-компетенций в единстве когнитивного, личностного, деятельностного компонентов), что находит отражение в критериально-оценочной системе. Таким образом, мы имеем дело с изменением объекта оценивания.

При компетентностном подходе знания и умения должны измеряться и оцениваться не сами по себе, а как показатели сформированности компетенций, стимулирующих профессиональное развитие обучающихся [9].

В своей работе мы придерживаемся точки зрения, согласно которой любая компетенция в общем виде складывается из трех основных компонентов: 1) когнитивного, связанного со знаниями и способами их получения, а также уровнем интеллектуального развития студента;

2) деятельностного, определяющего процесс становления умений на основе полученных знаний и способов реализации этих умений как в обычных (стандартных), так и новых (неопределенных, неоднозначных) условиях и ситуациях; 3) личностного, который выражается, прежде всего, в

личностном опыте выполнения определенной деятельности, отношении обучающихся к ней, и включает в себя мотивы, ценностные установки, рефлексивную позицию личности, которые проявляются в процессе реализации учебной или профессиональной деятельности [2].

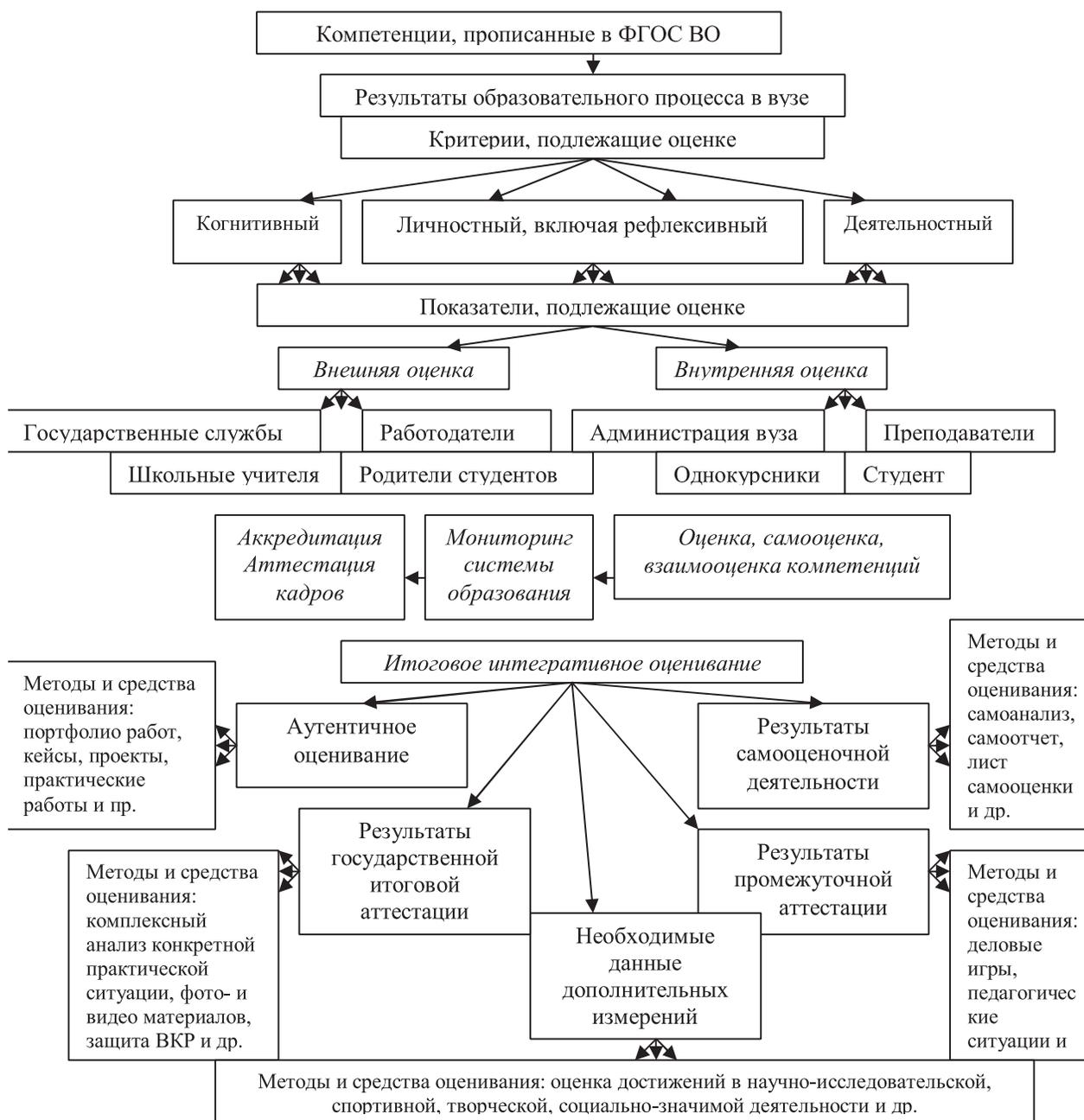


Рис. 1. Модель оценивания результатов образовательного процесса в вузе при реализации ФГОС ВО

Значимость каждого компонента неодинакова. В своем исследовании мы уделяем большое внимание личностному компоненту компетенции, выделяя в нем мотивационную и рефлексивную составляющие, которые имеют большое значение в развитии субъектности и самооценочной деятельности студентов, что для традиционно подхода не было характерным.

К результатам образовательного процесса, которые должны быть подвержены оцениванию, мы относим, наряду с учебными достижениями, достижения студентов в научно-исследовательской деятельности, творческой, спортивной, социально-значимой деятельности, что соотносится с прописанными в ФГОС ВО различными группами компетенций [8].

Параллельно с теоретически обоснованием нашей модели мы провели эмпирическое исследование отношения преподавателей и студентов к внедрению новой системы оценивания результатов образовательного процесса в вузе, в котором приняли участие около 400 студентов и более 100 преподавателей.

Так, на вопрос «Что, по Вашему мнению, можно отнести к результатам образовательного процесса?» студенты ответили, что это может быть уровень знаний - этот вариант ответа выбрали 21% опрошенных; их активность при участии в творческих мероприятиях познавательного характера (11%); успехи в научно-исследовательской работе (19%); победы в учебных конкурсах, предметных олимпиадах, спортивных соревнованиях (17%); проявление способностей в профессиональной деятельности (на практике) (16%); количество выполненных самостоятельных работ (5%); разработка и реализация социально-значимых проектов (11%).

Анализ ответов респондентов на данный вопрос позволил сделать вывод о том, что наибольшую значимость для студентов с точки зрения учебных достижений представляет уровень их знаний. Существенно недооценивается обучаемыми их способность самостоятельно выполнять необходимые виды работ. Участие

в научно-исследовательской работе, творческих видах деятельности, социально-значимых проектах, по мнению студентов, тоже надо рассматривать как учебные достижения и, соответственно, учитывать в итоговой оценке.

Особое внимание в своей модели мы уделяем характеристике функций оценивания, спектр которых в настоящее время существенно расширился. Так, А.А. Орлов указывает, что в настоящее время, когда значительная часть образовательного процесса приходится на самостоятельную работу студентов, следует наряду с контрольной функцией педагогического оценивания особое внимание уделять таким его функциям, как обучающая, стимулирующая, рефлексивная [4].

Многие исследователи констатируют, что уже сегодня в вузах наметился переход от констатирующих функций контроля и оценки к диагностическим, процессуальным, выходящим на управление индивидуальными образовательными траекториями студентов. Приоритетным становится оценивание как достигаемых образовательных результатов, так и процесса их формирования, а также осознанное оценивание каждым обучающимся особенностей собственного профессионально-личностного развития в процессе обучения [4].

Акцент в нашей работе мы делали на изучении мотивирующей функции оценки и реализации технологии формирующего оценивания, основанной на проведении пооперационной диагностики затруднений осваиваемого действия, на переходе от интер-субъектного к интрасубъектному оцениванию, выявлению его активизирующего и мотивирующего характера.

Еще один аспект, который мы отразили в своей модели – это передача части контрольно-оценочных функций преподавателя студентам и другим субъектам, привлеченным к реализации образовательного процесса в вузе.

В качестве необходимого условия профессионального саморазвития мы рассматриваем способность студентов к самооценке [7]. Каждый обучающийся должен понимать меру

личной ответственности за свое профессиональное становление. Мы полагаем, что именно формирование самооценочной деятельности будет способствовать развитию учебной самостоятельности студентов, их учебной инициативы, ответственности, субъектности, адекватной профессиональной и личностной самооценки, уровня притязаний, служить стартовым механизмом развертывания каждым обучающимся своей индивидуальной образовательной траектории.

Следует отметить, что традиционная вузовская система оценивания результатов обучения не способствовала развитию самооценочной деятельности, субъектности, учебной самостоятельности обучающегося, являлась абсолютно индифферентной к его собственному мнению [8].

Среди субъектов, привлеченных к реализации и оцениванию качества образовательного процесса в вузе на разных этапах обучения студентов – будущих педагогов, мы выделили две группы экспертов, осуществляющих внутреннее (внутривузовское) и внешнее оценивание.

Внешнее оценивание могут осуществлять следующие эксперты: работодатели, контролирующие и оценивающие качество подготовленности выпускников вуза, приходящих к ним в качестве практикантов, стажеров, молодых специалистов; школьные учителя, определяющие качество подготовки студента в ходе практик; родители студентов (прежде всего коммерческих и не достигших 18 лет) как заказчики образовательных услуг для своих детей; Рособрнадзор и Министерство образования и науки [6].

Каждый из перечисленных субъектов может привлекаться к оцениванию формируемых компетенций как в целом, так и их отдельных параметров.

В отличие от традиционного подхода, мы в своей модели предлагаем использовать разнообразные виды оценок: внешнюю и внутреннюю, оценку развития и оценку состояния, оценку статическую и динамическую, оценку обязательную и добровольную, оценку базового

уровня и повышенного, оценку текущую и итоговую, оценку и самооценку.

Следующий аспект, который мы постарались отразить в нашей модели, касается оценочных средств и процедур их использования при компетентностном подходе в образовании. Мы исходили из положения о том, что традиционные вузовские средства контроля и оценки при компетентностном подходе должны активно дополняться и обогащаться современными разнообразными субъективными (или экспертными) и объективными методами оценивания, имеющими четкие критерии и позволяющими осуществлять как количественную, так и качественную оценку новых результатов образовательного процесса [1]. В связи с этим мы считаем, что в вузе должно поощряться использование содержательных, качественных оценок формируемых компетенций, которые можно получить при использовании таких методов обучения, как групповое обсуждение, деловая игра, круглый стол, презентация проекта и др., а также разнообразных форм, методов, средств взаимо- и самоконтроля, взаимо- и самооценивания, таких, например, как экспертные листы, саморефлексия работы в группе или в паре и др. Проектируемые нами инновационные средства оценивания и самооценивания ориентированы на эффективное обучение и развитие внутреннего потенциала самого обучающегося.

Для изучения самооценочной деятельности студентов педагогического вуза в нашем исследовании использовался следующий диагностический инструментарий: разработанная сотрудниками научно-исследовательской лаборатории «Проектирование системы оценивания результатов образовательного процесса» интернет-анкета, анкета для изучения уровня развития самооценочных навыков студентов, тест на определение уровня развития педагогической рефлексии О.С. Анисимова.

В ходе проведенного нами интернет-опроса студентам задавался вопрос: «Как Вы считаете, возможна ли объективная оценка знаний, умений, навыков студентов традиционными

методами?». 39% ответили, что, по их мнению, «оценка знаний, умений и навыков студентов на зачетах, экзаменах является полностью объективной»; 29% респондентов указали, что «оценка является не вполне объективной из-за субъективных состояний студента, мешающих ему собраться, проявить свои способности»; третий вариант ответа – «бывают случаи не объективной оценки, связанные с субъективным отношением преподавателя к студенту» – выбрали 23% опрошенных; еще 10% написали, что «оценка не является объективной в связи с отсутствием четких критериев для оценки учебных достижений студентов».

Таким образом, ответы на данный вопрос свидетельствовали о том, что не все студенты удовлетворены существующей системой оценивания результатов образовательного процесса, третья часть из них выделила в качестве недостатков человеческий фактор и отсутствие четких критериев оценки.

На вопрос «Какие методы оценивания, на Ваш взгляд, являются наиболее объективными?» были получены следующие мнения: «текущая оценка на семинарских и практических занятиях» – так ответили 27% опрошенных; 15% выбрали вариант ответа «письменные контрольные работы»; 18% – «тестирование»; 6% – «защита портфолио»; 23% – «собеседование с преподавателем по теоретическим вопросам»; 10% – «защита проектов».

Таким образом, среди методов оценивания, которые современные студенты считают наиболее объективными, с небольшим отрывом лидируют текущая оценка на семинарских и практических занятиях и собеседование с преподавателем по теоретическим вопросам. Оба варианта относятся к субъективным методам оценивания, но позволяют отслеживать уровень ежедневной подготовленности студентов, а также когнитивный компонент формирующейся компетентности. Объективные методы оценивания (тесты, контрольные работы) получили недостаточное количество выборов. Методы же, позволяющие оценивать наиболее значимые с точки зрения компетентностного

подхода деятельностную и личностную составляющие компетенции (защита проектов и портфолио), вообще заняли последнюю позицию. Это, на наш взгляд, можно объяснить тем, что данные методы в настоящее время недостаточно часто используются в процессе вузовского обучения, студентам не вполне понятны цели их применения, не вполне ясны критерии их оценивания.

Наименее разработанным до настоящего времени являлся вопрос о методах и средствах самооценочной деятельности. Самоконтроль и самооценивание в деятельности студентов при традиционном подходе были представлены в недостаточном объеме и характеризовались ригидностью и ситуативностью. Вопрос о том, как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности оставался слабо изученным. В связи с этим нами была проведена специальная работа по изучению механизмов самооценочной деятельности студентов, разработаны и описаны средства самооценочной деятельности, среди них - рефлексивное е-портфолио, листы самооценки, психологические самооценочные тесты-опросники, рефлексивные карты, рефлексивный мониторинг индивидуальных достижений студента, отчет с результатами самоанализа профессиональных действий, рефлексивные вопросы для самоконтроля, самооценочные незаконченные предложения, рефлексивный экран, компьютерные игровые технологии, рефлексивная мишень, рефлексивное эссе, лист индивидуальных достижений студента, дневник самонаблюдений (самоконтроля), таблицы образовательных результатов, открытые самооценочные контракты, резюме и др. [7].

Среди прочих в ходе интернет-опроса будущим педагогам был задан вопрос «Какую роль играет студент в образовательном процессе?». Более половины респондентов при ответе на него указали, что студент должен занимать активную позицию, сам выбирать отдельные дисциплины для изучения, участвовать в построении собственной индивидуальной образовательной траектории, оценивании ре-

зультатов образовательного процесса. Четверть опрошенных на этот вопрос ответили, что «студент является основным потребителем образовательных услуг, поэтому преподаватели должны строить образовательный процесс с учетом его возможностей, пожеланий, интересов». 9% указали, что «от студента ничего не зависит, он как «пустой сосуд», который преподаватели должны наполнить знаниями». 7% выбрали вариант ответа «затрудняюсь ответить, так как не задумывался(лась) над этим вопросом».

Таким образом, большинство современных студентов хотели бы быть активными участниками образовательного процесса, субъектами собственной деятельности, в том числе оценочной, с мнением которых считаются, интересы и возможности которых учитывают.

На прямой вопрос «Нужна ли, на Ваш взгляд, в процедуре оценивания учебных достижений студентов их самооценочная деятельность?» вариант «да» выбрали 89% опрошенных; вариант «нет» – 11%.

Таким образом, подавляющее большинство студентов считает, что в процедуре оценивания учебных достижений необходимо учитывать результаты их самооценочной деятельности. В то же время десятая часть респондентов, видимо, не понимает сущности, назначения, личностной и учебной значимости самооценки, в связи с чем не считает важным развитие самооценочной деятельности.

На следующий вопрос «Совпадает ли самооценка Вашего ответа на экзаменах и отметка в зачетке?» ответы респондентов распределились следующим образом: первый вариант ответа «обычно я себя оцениваю выше, чем преподаватель» выбрали 9% обучающихся; второй вариант «моя оценка совпадает с оценкой преподавателя» - 66% студентов; третий вариант «обычно я жду более низкой оценки, чем получаю на самом деле» – 23%. 2% голосов было зафиксировано в четвертой графе (свободный вариант ответа – другое), где некоторые студенты поместили, что совпадение / несовпадение оценок и самооценок зависит от дисциплины и конкретного преподавателя.

Таким образом, полученные нами данные не совпадают с распространенным мнением о том, что большинство обучаемых оказываются недооцененными в учебном процессе. Напротив, наши результаты, полученные от самих студентов, указывают на то, что оценивание в вузе осуществляется более-менее объективно, т.е. оценка преподавателя совпадает с оценкой самого себя студентом. Почти четверть опрошенных считают, что их оценки (отметки в зачетке) завышаются.

Особый интерес для нас представляли ответы студентов на вопрос «Каким образом можно учитывать при оценке деятельности студента результаты его самооценки?». Здесь ответы респондентов распределились следующим образом: 70% опрошенных указали, что «способность адекватно себя оценить, выявить достоинства и недостатки может стать основанием для получения дополнительного балла при балльно-рейтинговой системе»; 15% студентов отметили, что «неспособность объективно оценить свою деятельность может стать основанием к снижению количества баллов перед зачетами и экзаменами»; 16% обучающихся посчитали справедливым, если их рефлексивные отчеты составят отдельную шкалу для оценки портфолио студентов и будут учитываться на экзаменах, при поступлении в магистратуру и аспирантуру.

Таким образом, в ходе анализа ответов респондентов на данный вопрос были выявлены возможные пути встраивания самооценки студентов в итоговую интегрированную оценку результатов образовательного процесса. Свои ожидания обучающиеся связали прежде всего с развитием критериальной основы балльно-рейтинговой системы. Пожелания студентов, на наш взгляд, необходимо учитывать при проектировании новой системы оценивания результатов образовательного процесса в вузе.

Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты, направленной на изучение уровня развития их самооценочных навыков, позволил выявить, что лучше у опрошенных развиты навыки, связанные с самооценкой результатов

деятельности, нежели навыки самооценки процесса выполнения того или иного задания, действия и т.д. Навыки самооценки результатов деятельности на высоком уровне были развиты у 26% студентов, на среднем – у 67%, на низком – у 7%. Навыки самооценки процесса выполнения деятельности на высоком уровне были сформированы у 20% опрошенных, на среднем – у 67%, на низком – у 13%. Все перечисленные навыки можно отнести к группе интеллектуальных рефлексивных умений.

Анализ результатов теста на определение уровня развития педагогической рефлексии О.С. Анисимова показал, что по шкале «уровень рефлексивности» (диагностируемые показатели которой можно соотнести с группой личностных рефлексивных умений) высокие показатели зарегистрированы не были. У большинства опрошенных (87%) были выявлены средние показатели по этой шкале. У 13% респондентов был обнаружен низкий уровень развития рефлексии.

Вторая шкала методики О.С. Анисимова была направлена на выявление уровня самокритичности (ее показатели также можно соотнести с группой личностных рефлексивных умений). Высокие показатели здесь были обнаружены у 33,5% студентов, средние – у 53,5%, низкие – у 13%.

Третья шкала теста («коллективность») выявляла способность к анализу результатов выполнения совместной деятельности в группе (ее показатели можно соотнести с группой кооперативных и коммуникативных рефлексивных умений). По данной шкале были диагностированы самые низкие результаты. Средний уровень констатировался у 80% опрошенных, низкий – у 20%. Таким образом, объективно оценивать свой вклад в получение общего результата при групповой работе могут немногие студенты.

Сопоставление уровней развития различных рефлексивных умений позволил нам сделать общий вывод о том, что лучше у студентов развиты интеллектуальные рефлексивные умения с более высокими резуль-

татами, связанными с самооценкой результатов, и низкими – с самооценкой процесса деятельности. Личностные рефлексивные умения развиты средне, при этом самокритичность преобладает над адекватной самооценкой. Коммуникативные и кооперативные рефлексивные умения у студентов развиты недостаточно.

Результаты констатирующего среза были учтены при обосновании технологии проведения опытно-экспериментальной работы.

При организации формирующего этапа эксперимента мы исходили из мысли о том, что оценочная деятельность должна первоначально осуществляться в учебно-профессиональной общности педагогов и студентов, где педагоги (преподаватели, школьные учителя, эксперты, работодатели и пр.) выступают как носители критериев и норм оценивания, задают средства и образцы оценивания, инициируют групповое обсуждение и совместную выработку критериев оценочной деятельности в процессе и по итогам выполнения различных видов деятельности. Мы полагали, что совместная деятельность преподавателя и студента на всех этапах оценивания (при определении критериев оценки и самооценки, при проведении собственно процедур оценивания, при осуществлении анализа) будут способствовать развитию контрольно-оценочных умений самих студентов при соблюдении следующих принципов: принципа субъектности (студент должен сам стать субъектом оценочной деятельности); принципа сочетания интересубъектного и интрасубъектного оценивания, участия преподавателей, студентов и работодателей (их представителей) в обсуждении и формировании критериев оценивания; принципа комплексности - комплексного использования традиционных методов и средств оценивания результатов образовательного процесса в вузе и дополнения их методами активного социально-психологического обучения и др., позволяющими осуществлять качественную оценку формируемых компетенций; принципа системности оценивания каждой компетенции в единстве всех ее составляющих: когнитивной, личностной, деятельностной; принципа реализации критериального

оценивания, предполагающего закрепление четких и отслеживаемых в ходе оценочных процедур критериев достижения каждого из планируемых результатов; принципа оценки наряду с конечными (итоговыми) результатами динамики индивидуальных образовательных достижений обучающихся, связанного с необходимостью использования накопительного оценивания; принципа индивидуального подхода на основе учета индивидуальных затруднений студентов в мотивационной, познавательной, коммуникативной, регулятивной сферах при выборе методов и средств формирующего оценивания; принципа прогностичности, ориентации на зону ближайшего развития студента; принципа рефлексивности.

В процессе реализации опытно-экспериментальной работы осуществлялась переработка рабочих программ читаемых в экспериментальных группах дисциплин, включающая корректировку всех видов и форм текущей, промежуточной, итоговой оценки результатов образовательного процесса; проектирование видов деятельности студентов, форм работы, методов обучения, предполагаемых продуктов учебной деятельности и средств оценивания новых результатов образовательного процесса – профессиональных компетенций; разработка для проведения экспериментального обучения студентов системы рефлексивных заданий и контрольно-оценочных материалов (традиционных и инновационных), предназначенных для самооценивания и взаимооценивания студентами степени сформированности необходимых компетенций в единстве когнитивной, личностной, деятельностной составляющих до начала, в процессе и по итогам (в том числе на экзамене, зачете) выполнения различных видов учебной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности (индивидуальной, совместно-индивидуальной, совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей), в том числе в системе электронного обучения MOODLE; внедрение современной системы средств оценивания новых результатов обра-

зовательного процесса – профессиональных компетенций в учебный процесс; проведение промежуточной диагностики; сбор данных и фиксация результатов.

Современными средствами оценивания, которые мы использовали, согласно нашей модели, в ходе текущей аттестации студентов, являются: интервью по компетенциям, кейс-измерители, портфолио, контекстные задачи, наблюдение в процессе групповых упражнений, тесты с использованием рабочих примеров, современные личностные методики и пр.; эссе, мини-исследования, выполнение курсовых проектов в подгруппах, тесты способностей, разноуровневые задания, творческие работы и др.

Опыт показывает, что промежуточная аттестация сегодня может обрести новые формы ее проведения за счет введения комплексных или междисциплинарных открытых экзаменов по профессиональным модулям и др.

Итоговая аттестация сегодня может включать защиту практикоориентированной (по заказу работодателей) выпускной квалификационной работы, презентацию портфолио профессиональных достижений, письменную экзаменационную работу по решению кейса, педагогической ситуации и пр.

В ходе проведения эмпирического исследования было выявлено, что разработанная нами модель оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе показывает наибольшую эффективность при реализации следующих условий:

1) если на начальном этапе обучения проводится скрининговая диагностика, которая позволяет выявлять возникающие у студентов-первокурсников на этапе адаптации к обучению в вузе трудности предметно-процессуального, мотивационного, коммуникативного, регулятивного, когнитивного характера, препятствующие эффективному освоению компетенций;

2) если при отборе методов и средств оценивания учитываются выявленные у студентов затруднения предметно-процессуального,

мотивационного, коммуникативного, регулятивного, когнитивного характера;

3) если оцениванию подвергаются все компоненты компетенции: личностный, деятельностный, когнитивный;

4) если в процессе обучения реализуется вся совокупность функций оценивания (диагностическая, обучающая, контрольная, стимулирующая, рефлексивная и др.);

5) если на протяжении всего процесса обучения систематически проводится мониторинг, позволяющий отслеживать динамику формирования новых результатов образовательного процесса, своевременно выявлять и корректировать возникающие у студентов затруднения;

6) если оценивание осуществляется в учебно-профессиональной общности педагогов и студентов, где педагоги (преподаватели, школьные учителя, эксперты, работодатели и пр.) выступают как носители критериев и норм оценивания, задают средства и образцы оценивания, инициируют групповое обсуждение и совместную выработку критериев оценочной деятельности в процессе и по итогам выполнения различных видов деятельности;

7) если оцениванию подвергаются и учитываются в качестве новых результатов обучения достижения студента в различных видах учебной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельности (индивидуальной, совместно-индивидуальной, совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей), в которых возможно проследить проявления формируемых компетенций;

8) если наряду с внешним оцениванием со стороны вузовских преподавателей систематически осуществляется внутреннее оценивание со стороны самих студентов, что способствует инициации процессов профессионально-личностного самопознания, саморазвития, самосовершенствования и др.

### Выводы

1. Таким образом, по итогам проведенного эмпирического исследования и теоретических разработок нами была обоснована и апробирована модель оценивания новых результатов образовательного процесса в вузе при реализации ФГОС ВО, в которой мы отразили наиболее значимые тенденции, связанные с изменением объекта, субъектов, функций, видов оценок, средств оценочной деятельности, что послужило основой для разработки фондов оценочных средств, алгоритмов применения различных методов количественного и качественного оценивания и форм их реализации в образовательном процессе вуза.

2. В качестве объекта оценивания мы рассматриваем совокупность компетенций, прописанных в ФГОС ВО, каждая из которых состоит из когнитивной, деятельностной, личностной составляющих, подлежащих оцениванию.

3. К новым результатам образовательного процесса, которые должны оцениваться в вузе, мы относим, наряду с учебными достижениями, достижения студентов в научно-исследовательской деятельности, творческой, спортивной, социально-значимой деятельности, что соотносится с прописанными в ФГОС ВО различными группами компетенций.

4. Оценивание результатов образовательного процесса в вузе на разных этапах обучения должны осуществлять сами студенты, преподаватели, сторонние эксперты.

5. В ходе эмпирического исследования мы пришли к заключению, что только реализация всех функций оценивания (диагностической, обучающей, контрольной, стимулирующей, рефлексивной и др.) в процессе текущей, промежуточной, рубежной аттестации студентов позволяет качественно оценить уровень сформированности компетенций обучающихся.

*Статья подготовлена в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания №2014/389, НИР №2193*

## Библиография

1. Активные и интерактивные методы обучения в вузе: учебно-метод. пособие / Сост. е.В. Зарукина, О.С. Акимова, М.М. Новик; под ред. И.И. Егоровой. СПб.: СПбГЭУ, 2014. 259 с.
2. Золотарева С.С. Оценивание профессиональных компетенций в процессе обучения студентов в педагогическом вузе / С.С. Золотарева // Ярославский пед. вестник. 2014. №3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 116-121.
3. Методология исследования механизмов оценивания новых результатов образовательного процесса: моногр. / Под ред. А.А. Орлова. 2-е изд., стер. М. Берлин: Директ-Медиа, 2016. 180 с.
4. Механизмы оценивания результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода: учебно-метод. пособие для преподавателей и студентов, обучающихся по направлениям педагогического образования / Науч. ред. А.А. Орлов. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. 111 с.
5. Оценивание новых результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода: моногр. / Под ред. А.А. Орлова. 2-е изд., стер. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 150 с.
6. Пазухина С.В. Возможности и ограничения субъектов оценивания результатов образования в педвузе / С.В. Пазухина // Акмеология. 2015. №3(55). Юбилейный выпуск журнала: к 25-летию Московской акмеологической научной школы. С. 135-136.
7. Пазухина С.В. Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза: уч. пособие / С.В. Пазухина. Тула: Тульский полиграфист, 2015. 152 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. №1426 Зарегистрирован Министерством Юстиции РФ 11 января 2016 г. №40536 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/#ixzz460m6CzN3> (дата обращения: 20.04.2016 г.).
9. Шалашова М.М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода: монография / М.М. Шалашова. Арзамас: АГПИ, 2009. 173 с.
10. Ширшова И.А. Оценивание учебных достижений студентов: современные тенденции / И.А. Ширшова // Проблемы педагогики средней и высшей школы. 2013. №1. С. 205-215.
11. Иконникова А.Н. Педагогические условия саморазвития личности (в учебной деятельности студентов языкового вуза) / А.Н. Иконникова // Психология и Психотехника. 2010. №7. С. 82 - 85.

## References (transliterated)

1. Aktivnye i interaktivnye metody obucheniya v vuze: uchebno-metod. posobie / Sost. E.V. Zarukina, O.S. Akimova, M.M. Novik; pod red. I.I. Egorovoi. SPb.: SPbGEU, 2014. 259 s.
2. Zolotareva S.S. Otsenivanie professional'nykh kompetentsii v protsesse obucheniya studentov v pedagogicheskom vuze / S.S. Zolotareva // Yaroslavskii ped. vestnik. 2014. №3. T. II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki). S. 116-121.
3. Metodologiya issledovaniya mekhanizmov otsenivaniya novykh rezul'tatov obrazovatel'nogo protsessa: monogr. / Pod red. A.A. Orlova. 2-e izd., ster. M. Berlin: Direkt-Media, 2016. 180 s.
4. Mekhanizmy otsenivaniya rezul'tatov obrazovatel'nogo protsessa v vuze v kontekste kompetentnostnogo podkhoda: uchebno-metod. posobie dlya prepodavatelei i studentov, obuchayushchikhsya po napravleniyam pedagogicheskogo obrazovaniya / Nauch. red. A.A. Orlov. Tula: Izd-vo TGPU im. L.N. Tolstogo, 2014. 111 s.
5. Otsenivanie novykh rezul'tatov obrazovatel'nogo protsessa v vuze v kontekste kompetentnostnogo podkhoda: monogr. / Pod red. A.A. Orlova. 2-e izd., ster. M.-Berlin: Direkt-Media, 2015. 150 s.

6. Pazukhina S.V. Vozmozhnosti i ogranicheniya sub'ektov otsenivaniya rezul'tatov obrazovaniya v pedvuze / S.V. Pazukhina // Akmeologiya. 2015. №3(55). Yubileinyi vypusk zhurnala: k 25-letiyu Moskovskoi akmeologicheskoi nauchnoi shkoly. S. 135-136.
7. Pazukhina S.V. Samootsenochnaya deyatel'nost' studentov pedagogicheskogo vuza: uch. posobie / S.V. Pazukhina. Tula: Tul'skii poligrafist, 2015. 152 s.
8. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata). Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 dekabrya 2015 g. №1426 Zaregistrirovan Ministerstvom Yustitsii RF 11 yanvarya 2016 g. №40536 [Elektronnyi resurs] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/#ixzz46Om6CzN3> (data obrashcheniya: 20.04.2016 g.).
9. Shalashova M.M. Novoe v otsenivanii obrazovatel'nykh dostizhenii uchashchikhsya na osnove kompetentnostnogo podkhoda: monografiya / M.M. Shalashova. Arzamas: AGPI, 2009. 173 s.
10. Shirshova I.A. Otsenivanie uchebnykh dostizhenii studentov: sovremennye tendentsii / I.A. Shirshova // Problemy pedagogiki srednei i vysshei shkoly. 2013. №1. S. 205-215.
11. Ikonnikova A.N. Pedagogicheskie usloviya samorazvitiya lichnosti (v uchebnoi deyatel'nosti studentov yazykovogo vuza) / A.N. Ikonnikova // Psikhologiya i Psikhotekhnika. 2010. №7. С. 82 - 85.