

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Ильина И.В., Белова С.Н.

Россия, Курский государственный университет
fpkkursk@yandex.ru

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. N 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», рабочая программа дисциплины (модуля) включает в себя фонд оценочных средств, необходимых для проведения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине (модулю), в рамках которой обучающийся должен продемонстрировать уровень сформированности полученной компетенции или комплекса компетенций. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 г. № 273-ФЗ формы промежуточной аттестации определяются учебным планом образовательной организации (ст.58. п.1).

Вопросам оценки компетенций обучающихся, сформированным в процессе освоения рабочей программы дисциплины (модуля), посвящено значительное количество научных работ Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, И.В. Роберт, В.И. Сердюкова, А.И. Субетто, Ю.Г. Татура и др.

По мнению Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк, С.Е. Шишова, следует опираться на тезис о том, что компетенция представляет собой компетентность в действии. При этом для оценки ее сформированности следует использовать такие «оценочные параметры, как усвоение (знаний, навыков, умений) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности)» [1, с. 54].

В исследованиях И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Ю.Г. Татура обосновано, что любая компетенция включает пять характеристик: мотивационный аспект – готовность к проявлению; когнитивный аспект – владение знаниями содержания компетентности; поведенческий аспект – опыт проявления компетентности, умения; ценностно-смысловой аспект – отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения; эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [2]. И.А. Зимняя рекомендует рассматривать названные характеристики в качестве общих ориентированных критериев оценки содержания компетентности. Причем, следуя исследованиям Ю.Г. Татура, компетенции следует формулировать без оглядки на их диагностичность в прямом виде [3, с. 17]. Компетенции призваны указывать направление образовательного процесса, а проверка этой направленности не требует измерения всех характеристик компетенции непосредственно в ходе оценивания качества подготовки обучающихся.

Тем самым сформированность компетенции возможно оценивать по двум составляющим: сформированность знаний и умений в определенной (формируемой) области и сформированность опыта применения полученных знаний и умений в соответствующей области.

Вместе с тем сформированность компетенции у обучающихся может проявляться на разных уровнях. В основу оценки сформированности компетенции у обучающихся может быть положен уровневый (таксономический) подход, первоначально разработанный Б. Блумом, Д. Кратволем и получивший дальнейшее развитие применительно к оценке сформированности компетентности в работах В.П. Беспалько, О.А. Козлова, И.Я. Лернера, В.Н. Максимовой, И.В. Роберт, В.И. Сердюкова, В.П. Симонова, М.Н. Скаткина и др.

В.П. Беспалько выделяет следующие уровни сформированности действий по решению интеллектуальных задач: распознавание (узнавание) объектов, их свойств, процессов; усвоение действий, т.е. самостоятельное воспроизведение и применение необходимой за-

ученной информации; продуктивное действие – выполнение действий по известному образцу, самостоятельное построение или трансформация на известной основе для выполнения нового действия; творческая деятельность, направленная на применение усвоенной деятельности в стандартных условиях и самостоятельное конструирование новой деятельности [4].

Основываясь на работах вышеназванных ученых, можно учитывать четыре уровня сформированности компетенцислушателей. Например, репродуктивный (первый), адаптивный (второй), эвристический (третий) и творческий (четвертый). За уровень компетенции принимается наименьший из уровней теоретических знаний, умений и практического опыта. Каждый уровень взаимосвязан друг с другом, причем каждый предыдущий уровень обуславливает последующий, включается в его состав и конкретизирует динамику совершенствования основных характеристик компонентов структуры содержания будущей профессиональной деятельности обучающегося.

Основываясь на работах В.П. Беспалько, О.А. Козлова, И.В. Роберт, В.И. Сердюкова, Н.А. Сердюковой и др. [4 - 8] оценить уровень сформированности знаний и умений обучающихся по результатам освоения рабочей программы дисциплины (модуля) возможно с помощью итоговой диагностической работы, которая сформирована из заданий в тестовой форме, каждое из которых оценивается по дихотомической шкале. При этом выявить наличие или отсутствие теоретических знаний и умений обучающихся по учебному материалу рабочей программы дисциплины (модуля) позволят результаты выполнения каждого предлагаемого задания. Итоговая диагностическая работа может выполняться с помощью автоматизированных систем (OpenTEST, MyTest, Indigo, Moodlei др.).

В работах В.С. Аванесова, И.В. Роберт, В.И. Сердюкова, Н.А. Сердюковой и др. исследуются вопросы о необходимом количестве заданий в тестовой форме при проведении педагогических измерений. Ученые рекомендуют использовать для выявления наличия или отсутствия знаний и умений испытуемых по дидактической единице от двадцати до сорока заданий в педагогическом тесте. В исследованиях В.И. Звонникова, М.Б. Чельшиковой [9] и др. предлагается при определении длины теста исходить из продолжительности тестирования и в педагогический тест включить столько вопросов, на сколько обучающиеся за определенное время сможет ответить. Согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 17.04.2000 № 1122 «О сертификации качества педагогических тестовых материалов», к набору заданий в тестовой форме предъявляются следующие требования: при отборе содержания заданий в тестовой форме полностью должен отображаться материал учебной программы; соблюдение правильности пропорции отдельных разделов и тем предмета; определение значимости содержания каждого задания для целей проверки.

Как отмечается в работах В.С. Аванесова, И.В. Ильиной, Г.Н. Подчалимовой, Т.И. Шамовой и др. [10, 11] для составления педагогического теста рекомендуется использовать четыре основные категории заданий в тестовой форме: задания с выбором одного или нескольких правильных ответов, задания на установление правильной последовательности, задания на установление соответствия, задания открытой формы.

Основываясь на работах В.П. Беспалько, необходимо выбранную шкалу измерения представить в виде четырех непересекающихся областей. Количественной оценкой уровня сформированности теоретических знаний и умений обучающегося служит показатель K_{α} , который представляет собой отношение правильно выполненных тестовых заданий к их общему количеству. Множество значений K_{α} образует шкалу $[0; 1]$, которая делится на четыре части: $[0; 0,7)$; $[0,7; 0,8)$; $[0,8; 0,9)$; $[0,9; 1,0]$, количественно соответствующие первому, второму, третьему, четвертому уровням сформированности теоретических знаний и умений обучающегося.

Тестовые задания итоговой диагностической работы должны подбираться и выполняться по блокам. Сначала должны выполняться тестовые задания первого блока, предназначенного для оценки теоретических знаний и умений обучающегося в опреде-

ленной области, соответствующих первому уровню, затем – второго, предназначенного для оценки теоретических знаний и умений обучающегося, соответствующих второму уровню, потом – третьего – соответствующих третьему уровню, после чего – четвертого блока тестовых заданий, соответствующих четвертому уровню. При этом тестовые задания второго и последующих блоков могут выполняться только в том случае, если успешно выполнены все тестовые задания предыдущих блоков.

Оценка уровня сформированности опыта применения знаний и умений возможна посредством экспертного оценивания в процессе защиты итогового индивидуального учебного проекта, который обучающийся выполняет в процессе обучения и защищает на итоговом занятии или на зачете (экзамене). Причем данный проект должен быть актуальным, лично значимым для обучающегося. Оценка итогового индивидуального учебного проекта также предусматривает использование двухбалльной шкалы {0; 1} и направлена на оценивание приобретенного опыта по конкретным показателям сформированности опыта. Руководствуясь работами В.П. Беспалько, наличие опыта оценивается по шкалам [0; 0,7); [0,7; 0,8); [0,8; 0,9); [0,9; 1,0], количественно соответствующим первому, второму, третьему и четвертому уровням сформированности опыта в конкретной деятельности, необходимой для профессиональной деятельности.

Структурно показатели оценивания сформированности опыта в приобретаемой области также должны содержать четыре блока показателей; первый блок показателей предназначен для оценки опыта обучающегося, соответствующего первому уровню сформированности его опыта; второй – второму уровню; третий – третьему уровню, четвертый – четвертому уровню соответственно. В связи с этим при защите итогового индивидуального учебного проекта обучающийся демонстрирует приобретенный опыт полученной деятельности поблочно. Сначала демонстрирует опыт первого блока, затем – второго, потом – третьего, после чего – четвертого блока. При этом показатели сформированности опыта в приобретаемой области второго и последующих блоков могут демонстрироваться только в том случае, если успешно продемонстрирован опыт предыдущих блоков.

Оценка достигнутого уровня сформированности компетенции обучающегося может рассчитываться как объединенная выборка уровней сформированности знаний, умений и опыта.

Таким образом, оценка качества освоения рабочей программы дисциплины (модуля) программ может быть представлена выполнением итоговой диагностической работы и защитой итогового индивидуального учебного проекта.

Литература

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
3. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М., 2004.
4. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
5. Козлов О.А., Куракин А.С., Сердюков В.И. Использование информационных и коммуникационных технологий для построения автоматизированной подсистемы обучения и контроля знаний операторов автоматизированных систем управления // Информатика и образование. 2012. №3. С. 55-61.
6. Роберт И.В. Психолого-педагогические условия создания и функционирования информационно-образовательного пространства // Педагогическая информатика. 2014. № 1. С.110-119.
7. Сердюков В.И., Сердюкова Н.А. Оценка качества педагогического теста // Информатизация образования и науки. 2014. №1 (21).С. 131-142.

8. Сердюков В.И., Сердюкова Н.А. Актуальные вопросы организации и проведения эксперимента и пути их решения // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 84-90.
9. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: Компетентностный подход. М., 2009.
10. Аванесов В.С. Формы тестовых заданий. М., 2005.
11. Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Современные средства оценивания результатов обучения в школе. М., 2007.