

УДК 378. 34

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Г. А. Таратута

Уральский филиал Российского государственного университета правосудия
(г. Челябинск)

Поступила в редакцию 8 октября 2018 г.

Аннотация: рассмотрены вопросы необходимости ориентации педагогического процесса на проектирование оценочных средств мониторинга образовательного процесса с позиций компетентностного подхода и соответствия оценочных средств технологиям обучения.

Ключевые слова: система оценочных средств, компетенции, профессиональная компетентность, структурные матрицы и тестовые индикаторы, критерии оценки уровня сформированности компетенций.

Abstract: the issue of the article is the necessary orientation of pedagogical process toward the projecting the estimating instruments for monitoring of the educational process from the point of view of the competence approach and the accordance between these instruments and the educational technologies.

Key words: system of the estimating instruments, competence, professional competence, structural matrix and testing indicators, criteria for estimating formed competence.

Создаваемые системы оценки качества подготовки обучающихся и выпускников, соответствующие новой парадигме стандартизации образовательных программ высшего профессионального образования, должны способствовать решению следующих задач:

– создание системы контроля и управления процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений и навыков, определенных в ФГОС ВО по направлению подготовки в качестве результатов освоения учебных модулей, дисциплин, практик; которая позволяла бы следить за достижением целей реализации ООП, определенных в виде набора общекультурных и профессиональных компетенций выпускников;

– достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, который может обеспечить беспрепятственное признание квалификаций выпускников системой российского правосудия.

Актуальность создания новых систем оценки качества подготовки обусловлена следующими причинами.

Во-первых, традиционные программы высшего профессионального образования и традиционные формы контроля структурируются по областям научных знаний, как правило, по дисципли-

нарному (предметному) принципу. Однако знания и умения, усваиваемые при изучении конкретных дисциплин, — это лишь отдельные элементы образовательной программы, не образующие интегративной целостности. В итоге выпускники часто чувствуют себя беспомощными при решении конкретных профессиональных задач.

Во-вторых, чтобы разрешить противоречие между деятельностным подходом к образованию (компетенции) и дисциплинарным структурированием его содержания, необходимо структурировать и сам процесс обучения, и, конечно, оценочные средства контроля его качества.

В-третьих, для контроля уровня компетенций, формируемого в процессе обучения, проектируемые оценочные средства должны отвечать требованию дифференцированности и интегративности включенного в них учебного материала.

В-четвертых, анализ ФГОС ВО по направлению подготовки и примерных ООП показывает, что оптимизация процесса подготовки и системы оценки качества выпускников заключается в сочетании традиционного и компетентностного подхода.

В-пятых, необходимо создание методологии разработки и процедур внедрения современной системы оценочных средств и технологий для текущей, промежуточной (рубежной) и итоговой аттестации обучающихся как элемента вузовской

системы непрерывного мониторинга качества образования.

В-шестых, при проектировании систем инновационных оценочных средств, необходимо учитывать следующие положения:

- должны создаваться условия для максимального приближения системы оценочных средств к условиям будущей профессиональной деятельности, для чего в качестве внешних экспертов должна активно использоваться система российского правосудия, привлекаться студенты выпускных курсов РГУП, преподаватели смежных дисциплин и т. п.;

- в качестве дидактической единицы, предназначенной для формирования определенной компетенции (части компетенции) и позволяющей конкретизировать содержательные, технологические и оценочные требования к процессу и результатам познавательной деятельности студентов в вузе, необходимо использовать модуль соответствующего уровня;

- должны использоваться разработанные на единой основе индивидуальные и групповые оценки и самооценки (рецензирование обучающимися работ друг друга; оппонирование студентами курсовых проектов, дипломных и исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и руководителей практики в судах, и т. п.).

Необходима оптимизация технологий проектирования и применение оценочных средств мониторинга всех типов взаимоконтроля и самоконтроля, а также видов и форм контроля и фиксации уровня сформированности компетенций и профессионально важных качеств [1, с. 58].

Следовательно, возникает необходимость разработки системы оценочных средств и таких заданий-индикаторов, которые позволили бы оценить способность и готовность обучающегося и выпускника как интегративную целостность, в совокупности ее компонентов, критериев, показателей, уровней, соотношенной с применимостью специалиста в системе правосудия.

Подобную систему оценочных средств мониторинга учебного процесса можно определить как *интегративно-компетентностную*. Такая система позволит корректировать процесс обучения и осуществлять обратную связь студентов с преподавателями. Апробация этой идеи была реализована в рамках системы организации интегративно-познавательной самостоятельной деятельности студентов (1, с. 52–60) в Уральском филиале РГУП на кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин в процессе преподавания судебной статистики. Анализ наблю-

дений и апробации этого эксперимента показал, что основой проектирования оценочных средств могут служить:

- 1) структурные матрицы оценочных средств проведения текущего, промежуточного и рубежного контроля, а также итоговой оценки компетенций выпускников в соответствии с требованиями ФГОС ВО и учебным планом подготовки по направлению и профилю подготовки юристов [2, с. 47];

- 2) разработка критериев и индикаторов эффективных средств для проведения процедуры диагностики с целью определения уровня сформированности компетенций (знаний, умений, обобщенных способов профессиональных действий) соответствующих модулей [3, с. 36].

На основе этих матриц можно сформировать собственные структурные матрицы оценки компетенций выпускников в соответствии с учебными планами. Хотелось бы отметить, что речь идет не о тех средствах, которые представлены в фондах оценочных средств по каждой изучаемой дисциплине, а о тех, которые таят в себе возможности прогноза успехов будущих юристов на их профессиональном поприще. Вопросы профессиональной компетентности могут быть решены только в процессе интеграции учебных и профессиональных умений. Это возможно при создании такого комплекса заданий, решение которых потребует применения профессионального подхода к решению квазипрофессиональных задач.

Результаты нашего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы:

- использование заданий-индикаторов позволило структурировать поэтапное формирование навыков работы с юридическими документами на стадии их изучения и анализа, что привело к успешному освоению дисциплины и дальнейшему применению этих знаний, умений и навыков во время учебной практики в судах (в экспериментальной группе зачет сдали вовремя 100 % студентов, хотя в контрольной группе уровень подготовки студентов на начало эксперимента был выше на 15 %);

- реализация предложенных оценочных средств мониторинга процесса обучения дала возможность отследить успехи каждого студента в освоении дисциплины (оценка эффективности полноты усвоения математических понятий в курсе судебной статистики повысилась в 1,2 раза).

В ходе эксперимента мы разработали критерии оценки уровней сформированности компетенций, сделав основной упор на развитие профессиональной компетентности будущих юристов. Основой этого критерия явились основные документы, определяющие профессиограмму юриста по про-

филию обучения, а также программы подготовки студентов в РГУП. К сожалению, рамки статьи не позволяют раскрыть этот вопрос подробнее, но в дальнейших наших публикациях мы коснемся его. Согласно этим критериям низкого уровня сформированности компетенций («узнавание») среди участников эксперимента не выявлено. Средний уровень («усвоение») продемонстрировали 58 % студентов. Высокого уровня («владение») достигли 40 % обучаемых. Часть испытуемых не приняла участия в подведении итогов эксперимента в силу не зависящих от нас причин. Мы не хотим сказать, что полученные результаты являются исключительно нашей заслугой, вся система обучения в нашем вузе подчинена одной общей цели, просто оценка попытки нашего подхода показала неплохие результаты, позволила нам сделать вывод о дальнейшем исследовании и совершенствовании предложенной технологии.

Эксперты, работающие со студентами, участвующими в эксперименте, отметили общую тенденцию в сокращении времени освоения навыков в работе с документами, учетными карточками и другими статистическими данными во время практики. Более того, в экспериментальной группе грамотно и четко подготовили отчет с высоким уровнем освоения представленных компетенций.

Уральский филиал Российского государственного университета правосудия (г. Челябинск)

Таратута Г. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

Сами участники эксперимента отозвались о своих успехах в освоении профессиональных качеств с оценкой «выше среднего» в 67 % случаев.

В качестве основной идеи нашего исследования нам видится возможность построения таких педагогических технологий формирования профессиональной компетентности, которые предоставили бы будущим юристам условия для повышения уровня личностного и профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

2. *Субетто А. И.* Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб. ; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

3. *Таратута Г. А.* Структура понятия «профессиональная компетентность» и технология ее формирования в процессе подготовки студентов / Г. А. Таратута // XXXII Междунар. науч.-практ. конф. Научная дискуссия : вопросы педагогики и психологии. – М., 2014. – 108 с.

Russian State University of Justice (Tchelyabinsk Branch)

Taratuta G. A., PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Humanitarian, Social and Economic Subjects Department