

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет»

*A.B. Абрамов*

*Г.Н. Артемьева*

*Б.Н. Махутов*

**СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*Учебное пособие*



Издательство  
Нижневартовского  
государственного  
университета  
2013

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета  
Нижневартовского государственного университета

Рецензенты:  
кандидат юридических наук, доцент Южно-Уральского  
государственного университета *С.П. Кузнецов*;  
кандидат педагогических наук, доцент Югорского  
государственного университета *Т.А. Дмитриева*

**Абрамов А.В., Артемьева Г.Н., Махутов Б.Н.**

**А 16      Система педагогического оценивания формирования компетенций у студентов высших учебных заведений:** Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 100 с.

**ISBN 978-5-00047-101-2**

В учебном пособии рассмотрены основные теоретические подходы к трактовке формирования и оценивания компетенций. Описана система оценивания компетенций и даны методические рекомендации по разработке компетентностно-ориентированных заданий и тестов. Приведены примеры заданий и тестов.

Учебное пособие адресовано преподавателям, научным работникам, студентам, слушателям факультетов повышения квалификации.

**ББК 74.480.2**

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 23.12.2013  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12,5  
Тираж 500 экз. Заказ 1511

*Отпечатано в Издательстве  
Нижневартовского государственного университета  
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*

**ISBN 978-5-00047-101-2**

© Абрамов А.В., Артемьева Г.Н., Махутов Б.Н., 2013  
© Издательство НВГУ, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <b>ПРЕДИСЛОВИЕ .....</b>  | 4  |
| <b>ГЛАВА 1. КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ .....</b>  | 5  |
| § 1. Общее понятие компетенции/компетентности в педагогической науке и практике .....           | 5  |
| § 2. Классификация компетентностей/компетенций .....  | 7  |
| § 3. Зарубежные трактовки понятий компетенции/компетентности и их классификации .....           | 9  |
| § 4. Компетенции в ФГОС ВПО .....   | 13 |
| <i>Литература .....</i>   | 18 |
| <b>ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ И ОЦЕНКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ .....</b>       | 21 |
| § 1. Обзор публикаций по проблеме педагогических измерений в профессиональном образовании ..... | 21 |
| § 2. Педагогическое оценивание как необходимый элемент учебного процесса .....                  | 26 |
| § 3. Педагогическое оценивание в практике высшей школы за рубежом и в России .....              | 28 |
| § 4. Система оценки общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза .....          | 32 |
| § 5. Фонд средств для оценки формируемых у студентов компетенций .....                          | 38 |
| <i>Литература .....</i>   | 48 |
| <b>ГЛАВА 3. О СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....</b>               | 49 |
| § 1. Компетентностно-ориентированные тестовые задания .....                                     | 49 |
| 1.1. Тестирование как одна из форм педагогического оценивания и его характеристики .....        | 49 |
| 1.2. Компетентностно-ориентированные тестовые задания .....                                     | 53 |
| 1.3. Методика разработки компетентностно-ориентированных тестовых заданий .....                 | 67 |
| § 2. Экспериментальное исследование по реализации системы оценки компетентностей .....          | 73 |
| 2.1. Организация экспериментальной работы .....   | 73 |
| 2.2. Итоги эксперимента .....   | 75 |
| <i>Литература .....</i>   | 76 |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ .....</b>   | 78 |

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

Современная система российского образования претерпевает революционные перемены. Они происходят как следствие коренных изменений на рынке труда практически во всех сферах производства и в социальной сфере. Традиционная подготовка специалистов, господствовавшая до последнего времени и основанная на триаде «знания — умения — навыки» (ЗУН), исчерпала себя. Узкоспециализированные выпускники вузов оказались не конкурентоспособными на рынке труда и вынуждены переквалифицироваться на другие, более популярные профессии. Многие выпускники не могут найти себе достойную работу. Это является следствием исчезновения целого ряда производств и профессий. Качество традиционной подготовки выпускников перестало удовлетворять требованиям общества. На смену ЗУНовской парадигме образования приходит другая парадигма, основанная на компетентностном подходе к обучению. Согласно этой новой парадигме на смену знающему специалисту должен прийти не столько знающий человек, сколько компетентный, владеющий компетенциями. Вместе с этой парадигмой появляется новое качество результата образования. Это не означает, что прежнее качество хуже или лучше нового. Просто оно другое, в большей степени отвечающее потребностям общества.

Новое качество результатов образования заложено в новых Федеральных Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО). Отличительной их особенностью является введение в основные образовательные программы целого ряда компетенций, которые должен освоить бакалавр или магистр по окончании учебного заведения. Как любое новое явление, введение компетенций не всегда однозначно оценивается участниками образовательного процесса. Особенно это касается проблемы оценивания формирования компетенций.

Оценка качества обучения — одна из сложных проблем образования. При переходе на новые ГОС ВПО актуальность этой проблемы возрастает. Мотивами написания данного учебного пособия послужили следующие обстоятельства:

1. Отсутствие методики формирования компетенций.
2. Отсутствие банка компетентностных заданий и тестов.
3. Отсутствие у преподавателей опыта оценивания формирования компетентности.

Анализ педагогической, научной и методической литературы позволяет высказать мнение о том, что на сегодняшний день теории формирования и оценивания компетентности не существует. В данном учебном пособии рассмотрены лишь некоторые теоретические и практические подходы к созданию системы педагогических измерений формирования компетенций у студентов вузов.

# ГЛАВА 1. КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ

## § 1. Общее понятие компетенции/компетентности в педагогической науке и практике

Прежде чем говорить об измерении педагогических достижений обучающихся, в том числе компетенций, рассмотрим основные подходы к определению основных понятий — компетенции и компетентности. Сразу отметим, что общепризнанного определения понятия компетенции не существует. В разных педагогических и психологических контекстах многие как зарубежные, так и отечественные авторы используют наиболее адекватное их изложению и практической значимости определение.

Считается, что слово «компетентный» происходит от латинского слова *competens* (*competentis*), что означает «соответствующий, способный». В современном словаре иностранных слов [39, С. 295] *компетентный* (человек, специалист) означает:

- обладающий компетенцией, правомочный;
- знающий, сведущий в определенной области (знаний, сфере деятельности).

Слово «компетенция» имеет иное значение, отличное от слова «компетентность». *Компетенция* (от латинского слова *competere*) означает «добиваться, соответствовать, подходить» [39]. В том же словаре оно имеет следующий смысл:

- круг полномочий какого-либо органа или должностного лица;
- круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

В педагогическую практику понятия «компетентность» и «компетенция» вошли, по-видимому, в 1965 г. благодаря трудам профессора Гарвардского университета (США) Хомского. Идея Хомского была проста: поскольку компетентность проявляется в экономике, производстве и в жизни, то ее терминологию можно применить и к образованию. История показала, что он был прав. Дело, конечно, не в термине, а в существе его содержания. В данном параграфе предложен ряд определений разных авторов без комментариев. Комментарии и свою трактовку содержания приведенных определений предлагается дать уважаемому читателю.

Перечислим некоторые определения, суждения и характеристики понятий компетентности/компетенции, введенные в работах российских и зарубежных ученых.

### *Определения общих компетентностей/компетенций*

**Равен Дж.** Компетентность — это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [34, С. 48].

**Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Компетенции — круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [27, С. 294].

**Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Компетентность — глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков [27, С. 294].

**Милованова Н.Г., Прудаева В.Н.** Компетенция — способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи [24, С. 25].

**Шишов С., Агапов А.** Компетенция — способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению,

ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность [43, С. 5].

**Хуторской А.В.** Компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

**Черемисина А.Л.** Компетентность — устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания сущности выполняемых задач и разрешаемых проблем, хорошего знания, опыта, имеющегося в данной области, активного овладения его лучшими достижениями, умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени, чувства ответственности за достигнутые результаты [42, С. 10].

#### *Определения профессиональных компетентностей/компетенций*

**Маркова А.К.** Компетенция — индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии [23, С. 25].

**Волгина Н.А.** Компетенция — рациональное сочетание знаний и способностей, которыми обладает работник данной организации [40, С. 58].

**Безрукова В.С.** Компетентность — это владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения [2, С. 46].

**Гришина И.В.** Компетентность, являясь интегральным профессиональным качеством руководителя, сплавом его опыта, умений и навыков, может служить показателем как готовности к руководящей работе, так и способности принимать обоснованные управленческие решения [8, С. 95].

**Новиков А.М.** «Компетентность» альтернативна понятию «профессионализм»: первое из них относится к технологической подготовке, второе определяет содержание профессионального характера, компоненты которого включают «базисные квалификации» [26, С. 5].

**Романов С.П.** Профессиональная компетентность — интегративное многофакторное состояние человека, обеспечивающее качество профессиональной деятельности и когнитивное взаимодействие с миром [36, С. 11].

**Зеер Э.Ф., Веденников В.А. и др.** Профессиональная компетентность — совокупность профессиональных знаний, а также владение способами выполнения деятельности [11, С. 33].

**Бичева И.Б.** Профессиональная компетентность — процесс развития индивидуального своеобразия субъекта профессиональной деятельности, обеспечивающий формирование индивидуальных способов самоутверждения в профессиональной среде [4, С. 13].

**Варданян Ю.В., Савинова Т.В., Яшкова А.Н.** Профессиональная компетентность — уровень сформированности у специалиста системы психических свойств и состояний, в котором выражается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности и способности (т.е. умения и возможности) производить необходимые для этого действия [6, С. 7].

#### *Вопросы и задания:*

1. Проанализируйте перечисленные определения понятий компетентности/компетенции с привлечением работ авторов по следующей схеме: объем понятия; содержание понятия; структура понятия. Сделайте аргументированный вывод о возможности использования определения в Вашей профессиональной или учебной деятельности. Заполните таблицу 1.

Таблица 1

| <b>Источник информации:<br/>автор, название,<br/>год издания</b> | <b>Компетентность/компетенция</b> |                               |                              |   |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|---|
|  | <b>Объем<br/>понятия</b>          | <b>Содержание<br/>понятия</b> | <b>Структура<br/>понятия</b> | <b>Вывод о возможности<br/>использования понятия<br/>с собственной проф.<br/>деятельности</b> |
| 1.   |                                   |                               |                              |   |
| 2.   |                                   |                               |                              |   |
| 3.   |                                   |                               |                              |   |
| 4.   |                                   |                               |                              |   |
| 5.   |                                   |                               |                              |   |

2. Проведите сравнительный анализ каких-либо двух определений по следующей схеме: определите общее содержание, найдите существенные различия (если они имеются). Заполните таблицу 2.

Таблица 2

| <b>Ф.И.О. ученого, источник информации</b> | <b>Категория</b> | <b>Определение</b> | <b>Сходства</b> | <b>Различия</b> |
|--|------------------|--------------------|-----------------|-----------------|
| 1.   | компетентность   |                    | 1.              | 1.              |
| 2.   |                  |                    | 2.<br>и т.д.    | 2.<br>и т.д.    |
| 1.   | компетенция      |                    | 1.              | 1.              |
| 2.   |                  |                    | 2.<br>и т.д.    | 2.<br>и т.д.    |

3. Выявите основные тенденции в трактовках понятия компетенции/компетентности. Заполните таблицу 3.

Таблица 3

| <b>Источник информации:<br/>автор, название, год издания</b> | <b>Основные тенденции в трактовке понятия</b> |                       |
|--|---|-----------------------|
|  | <b>компетенции</b>                            | <b>компетентность</b> |
| 1.   |   |                       |
| 2.   |   |                       |
| 3.   |   |                       |
| 4.   |   |                       |
| 5.   |   |                       |

## § 2. Классификация компетентностей/компетенций

Нетрудно заметить, что в каждом из определений компетентностей/компетенций, приведенных в предыдущем параграфе, преобладают мотивы определенных направлений исследований, сфер деятельности — психологии, технологии, личные качества руководителя. Поэтому в практике обучения большое значение имеют более частные компетентности, которые конкретизируют общие. Возникает задача классификации компетентностей/компетенций. Приведем примеры классификаций/ компетенций, предложенных некоторыми отечественными авторами.

**И.А.Зимняя** предлагает выделять три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [12, С. 40].

**А.К.Маркова** различает два вида **профессиональной компетентности**: специальную (владение собственно профессиональной деятельностью, обладание способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие) и социальную (владение совместной профессиональной деятельностью, обладание социальной ответственностью за результаты своего профессионального труда) [23, С. 48].

**Н.В.Кузьмина** выделяет пять элементов или видов компетентности:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [17].

**Г.Селевко**, понимая под компетентностью *интегральное качество личности*, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыта, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности, предлагает следующую классификацию.

«Можно выстроить иерархию — выделить несколько основных, *ключевых* компетенций, которые, в свою очередь, состоят из более конкретных компетентностей и, наконец, отдельных умений, знаний.

Ключевые (базовые, универсальные) компетентности *многофункциональны, надпредметны и многомерны*. Овладение ими позволяет решать самые различные проблемы в повседневной, профессиональной, социальной жизни. Ключевые компетенции основываются на свойствах человека и проявляются в определенных способах поведения, которые опираются на его психологические качества, включают широкий практический контекст с высокой степенью универсальности.

**Классификация компетентностей.** Вершину иерархии компетентностей можно представить как гипотетическую общую компетентность человека, которая, очевидно, состоит из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих — *ключевых суперкомпетентностей*.

В школьной образовательной практике можно выделить такие ключевые суперкомпетентности:

- *математическую* компетентность — уметь работать с числом, числовой информацией (владеть математическими умениями);
- *коммуникативную* (которая тесно соотносится с языковой) компетентность — уметь вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться;
- *информационную* компетентность — владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации;
- *автономизационную* — быть способным к саморазвитию, способность к самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности;
- *социальную* — уметь жить и работать с людьми, с близкими, в трудовом коллективе, в команде;
- *продуктивную* — уметь работать и зарабатывать, быть способным создать собственный продукт, принимать решения и нести ответственность за них;

- нравственную — готовность, способность и потребность жить по традиционным законам» [38, С. 138—142].

#### ***Вопросы и задания:***

1. Проанализируйте предложенные классификации; отметьте основания, по которым происходит классификация.
2. Напишите краткий реферат статьи одного из названных в параграфе авторов. Выделите ключевые слова, сформулируйте основную идею статьи, сделайте выводы и выразите свое личное отношение к данной классификации.

### ***§ 3. Зарубежные трактовки понятий компетенции/компетентности и их классификации***

Наиболее известной и распространенной классификацией является классификация, предложенная **Дж.Равеном** [35, С. 16]. Он предложил 37 видов компетентностей. Для полноты изложения приведем их полностью:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлению о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;

- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием [35, С. 48].

**В.Хутмахер** приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Это:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение — resurgence) расизма и ксенофобии и развитие климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медиийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [46, С. 11].

Компетентностный подход находит все большее понимание в странах Европейского Союза (ЕС). Приведем примеры, заимствованные из Документов ЕС.

«В понятие “компетенция” входит несколько терминов: прирожденная склонность (одаренность), способность (как свойства личности), умения, навыки...» [47].

В документе «Регулирование образовательных структур в Европе» четко проводится разграничение между понятиями «достижения в обучении» (learning outcomes) и «компетенции»:

**«Достижения в обучении** — это то, что учащийся должен узнать, понять и стать способным продемонстрировать после окончания обучения». Они могут относиться к единичным курсам, модулям, стадиям обучения (например, первый или второй цикл программы). Они дают спецификацию требований оценки по кредиту.

**«Компетенции** представляют собой динамическую комбинацию знаний, понимания, навыков и способностей. Их воспитательный смысл (формирование «идеала выпускника») является важнейшей составляющей частью образовательных программ».

В последней версии упомянутого документа компетенции в каждом ряде классификации представлены как:

- 1) **инструментальные** — когнитивные способности, методологические способности, технологические способности и лингвистические способности;
- 2) **межличностные** — индивидуальные способности как социальные навыки (социальные интеракции и кооперация);

3) *системные* — способности и навыки, относящиеся к целым системам (комбинирование понимания, восприятия и знания; приоритет в приобретении требуемых инструментальных и межличностных компетенций) [47].

**Инструментальные компетенции** идентифицируются с:

- опознавательной способностью, способностью понимать и манипулировать идеями и мыслями;
- методологическими способностями, выражающимися в умении манипулировать окружающей средой (организация времени и стратегия обучения, подготовка решения или решение проблем);
- технологическими навыками, относящимися к использованию навыков проектирования, навыков информационного менеджмента, пользованию компьютером;
- лингвистическими навыками, к которым относятся устная и письменная коммуникация и знание второго языка.

**Межличностные компетенции** — это индивидуальные свойства личности, ее самооценка и критическая оценка ситуации; социальные навыки, относящиеся к сфере межличностных отношений и умению работать в группе, выражающие также социальные и этические особенности [47].

**Системные компетенции** — способности, позволяющие «видеть части целого, осмысливать систему в целом, уметь планировать изменения, которые помогают совершенствовать существующую и конструировать новые системы». Более детальный набор системных компетенций выглядит следующим образом:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность обучаться;
- способность адаптироваться в новых ситуациях;
- способность генерировать новые идеи;
- лидерство;
- воля к успеху и др. [47].

Для **предметно-специальных компетенций** определяющим является профессиональный контекст. Например, для *образовательной* сферы набор таких компетенций выглядит как способности и умения:

- анализировать образовательные концепты, теории и сущность политики с помощью системного подхода;
- идентифицировать потенциальные связи между аспектами субъекта знания и их применением;
- понимать структуры и цели образовательных систем;
- осознавать различные контексты процесса обучения;
- проводить исследования проблем образования;
- развивать образовательные программы и руководить их реализацией;
- быть лидером или координатором мультидисциплинарных образовательных групп и др. [47].

В европейском проекте «Настройка образовательных структур» (Tuning Educational Structures in Europe) [48] для разных степеней обучения также вводятся три группы компетентностей: инструментальные, межличностные и системные.

**Инструментальные компетентности:**

1. Способность к анализу и синтезу.
2. Способность к организации и планированию.
3. Базовые общие знания.
4. Базовые знания по профессии.
5. Коммуникативные навыки в родном языке.
6. Элементарные компьютерные навыки.

7. Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников).
8. Способность решать проблемы.
9. Способность принимать решения.

**Межличностные компетенции:**

1. Способность к критике и самокритике.
2. Способность работать в команде.
3. Межличностные навыки.
4. Способность работать в междисциплинарной команде.
5. Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях.
6. Способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия.
7. Способность работать в международном контексте.
8. Приверженность этическим ценностям.

**Системные компетенции:**

1. Способность применять знания на практике.
2. Исследовательские способности.
3. Способность к обучению.
4. Способность к адаптации к новым ситуациям.
5. Способность к генерации новых идей (творчеству).
6. Способность к лидерству.
7. Понимание культур и обычаяев других стран.
8. Способность работать автономно.
9. Способность к разработке проектов и их управлению.
10. Способность к инициативе и предпринимательству.
11. Ответственность за качество.
12. Воля к успеху.

Несмотря на существование общих положений ЕС о компетентностном подходе, каждая европейская страна трактует компетентности по-своему [44, 45, 49, 50]. Например, в Австрии для общеобразовательных школ выделены три группы компетенций: компетенции в определенных сферах деятельности, социальные компетенции, личностные компетенции. В Германии — четыре группы компетенций: предметная компетентность, социальная компетентность, методическая, личностная компетентность. Более того, в отдельных странах разные вузы прописывают свои наборы компетентностей. Например, в Великобритании Оксфордский и Кембриджский университеты выделяют следующие группы компетенций и умений: коммуникационные, операции с числами, информационные, работа с людьми, способности к обучению, разрешение проблем.

Аналогичная картина наблюдается в Соединенных штатах Америки и в Канаде. Добавим, что некоторые университеты прописывают компетентности в дипломе об окончании вуза.

**Вопросы и задания:**

1. Сравните классификацию компетенций европейского проекта «Настройка образовательных структур» (Tuning Educational Structures in Europe) с классификацией «Регулирование образовательных структур в Европе» (Project Tuning EC).

*Таблица 4*

| Классификация компетенций   | Сходства | Различия |
|---|----------|----------|
| Европейский проект «Настройка образовательных структур» (Tuning Educational Structures in Europe) |          |          |
| «Регулирование образовательных структур в Европе» (Project Tuning EC)                             |          |          |

2. Выявите основания, положенные в основу рассматриваемых классификаций.

#### **§ 4. Компетенции в ФГОС ВПО**

Будучи явлением фундаментальным, компетенции часто ассоциируются с качеством обучения. Приведем примеры высказываний по этому поводу.

**И.Белых:** «Гарантии качества должны основываться на таких фундаментальных принципах, как:

- заинтересованность учащихся, студентов, преподавателей и общества в целом в высоком качестве образования;
- признание важности организационной автономности учебных заведений, которая должна сопровождаться ясным пониманием того факта, что независимость подразумевает большую ответственность;
- соответствие процедур внешней оценки качества учебного заведения заявленным целям» [3, С. 47].

В той же работе И.Белых высказал следующие суждения: «Созданное в 2004 г. агентство по общественному контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК) руководствуется следующими базовыми положениями:

- основная ответственность за качество высшего образования и его гарантия должна лежать на вузах, которые являются его поставщиками;
- интересы общества, которые непосредственно связаны с качеством и стандартами высшего образования, должны быть защищены;
- необходимо совершенствовать и развивать академические программы для студентов и других участников системы высшего образования;
- должны существовать действенные и эффективные организационные структуры, способные предоставлять и поддерживать академические программы;
- процесс внешней гарантии качества должен быть прозрачным, а применяемые процедуры точно и ясно определены;
- необходимо поощрять развитие культуры качества в вузах;
- должны быть разработаны процедуры, позволяющие вузам отчитываться перед обществом за свою деятельность, в том числе за использование общественных и частных материальных и финансовых инвестиций;
- гарантия качества с целью отчетности полностью равнозначна гарантии качества с целью совершенствования учебного процесса;
- учебные заведения должны демонстрировать свое качество как внутри страны, так и на международной арене;
- процедуры и процессы, используемые для внутренней и внешней оценки качества, не должны препятствовать развитию разнообразных форм обучения и инновациям.

Задачи стандартов и руководств состоят в том, чтобы:

- поддерживать вузы, демонстрирующие выдающиеся интеллектуальные и образовательные результаты;
- предоставлять помочь и оказывать поддержку вузам и аккредитационным агентствам в развитии их собственной культуры гарантии качества;
- информировать вузы, студентов, работодателей и другие заинтересованные стороны о том, как развивается высшее образование, и каких результатов оно достигло;
- накапливать информацию в базах данных и использовать ее в интересах высшего образования и гарантii качества на образовательном пространстве России и других стран» [3, С. 48—49].

В ФГОС ВПО под **компетенцией** понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Такое определение прагматично, понятно для студентов, преподавателей, работодателей. В результате обучения выпускник вуза должен овладеть общекультурными и профессиональными

компетенциями. В качестве примера приведем фрагменты ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 — Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») (Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35).

В стандарте перечисляются требования к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры (далее мы сохраняем обозначения и стиль стандарта).

5.1. Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- способностью совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);
- способностью к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-3);
- способностью формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4);
- способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе, в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-5);
- готовностью работать с текстами профессиональной направленности на иностранном языке (ОК-6).

5.2. Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК): общепрофессиональными (ОПК):

- готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию на государственном (русском) и иностранном языках (ОПК-1);
- способностью осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-2);

в области педагогической деятельности:

- способностью применять современные методики и технологии организаций и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1);
- готовностью использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);
- способностью формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3);
- способностью руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4);

в области научно-исследовательской деятельности:

- способностью анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);
- готовностью использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6);
- готовностью самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7);

в области методической деятельности:

- готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8);
- готовностью к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области (ПК-9);

в области управленческой деятельности:

- готовностью изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-10);
- готовностью исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-11);
- готовностью организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы (ПК-12);
- готовностью использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт (ПК-13);

в области проектной деятельности:

- готовностью к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);
- способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта (ПК-15);
- готовностью проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения (ПК-16);

в области культурно-просветительской деятельности:

- способностью изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17);
- готовностью разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК-18);
- способностью разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19);
- готовностью к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20);
- способностью формировать художественно-культурную среду (ПК-21).

Основная образовательная программа (ООП) предусматривает пять учебных циклов, каждый из которых имеет базовую (обязательную) часть и вариативную часть. Содержание вариативной части определяется вузом самостоятельно.

Кроме перечисленных компетенций в структуре основной образовательной программы представлены проектируемые результаты обучения в терминах «знать», «уметь», «владеть».

Таблица 5

**Структура ООП магистратуры по направлению 050100 — Педагогическое образование  
(квалификация (степень) «магистр»)**

| Код | Учебные циклы, разделы и проектируемые результаты их освоения                                    | Трудоемкость (зачетные единицы)<br><*> | Перечень дисциплин для разработки примерных программ, а также учебников и учебных пособий | Коды формируемых компетенций         |
|-----|--|--|---|--------------------------------------|
| M.1 | Общенаучный цикл. Базовая часть.<br>В результате изучения базовой части цикла обучающийся должен | 10–18<br>4–6                           | Современные проблемы науки и образования<br>Методология и методы научного исследования    | OK-1<br>OK-2<br>OK-3<br>OK-5<br>OK-6 |

|     |   |               |  |   |
|-----|---|---------------|--|---|
|     | <p>знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— современные парадигмы в предметной области науки;</li> <li>— современные ориентиры развития образования;</li> <li>— теоретические основы организации научно-исследовательской деятельности;</li> </ul> <p>уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— анализировать тенденции современной науки, определять перспективные направления научных исследований;</li> <li>— использовать экспериментальные и теоретические методы исследования в профессиональной деятельности;</li> <li>— адаптировать современные достижения науки и научноемких технологий к образовательному процессу;</li> </ul> <p>владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— современными методами научного исследования в предметной сфере;</li> <li>— способами осмыслиения и критического анализа научной информации;</li> <li>— навыками совершенствования и развития своего научного потенциала</li> </ul> |               |  | ОПК-1<br>ОПК-2<br>ПК-1<br>ПК-2<br>ПК-4<br>ПК-5<br>ПК-6<br>ПК-7<br>ПК-8<br>ПК-9<br>ПК-11<br>ПК-12<br>ПК-13<br>ПК-17-21 |
|     | Вариативная часть (знания, умения, навыки определяются ООП вуза в соответствии с профилями подготовки)  |               |  |   |
| M.2 | <p>Профессиональный цикл Базовая (общепрофессиональная) часть. В результате изучения базовой части цикла обучающийся должен знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— современные тенденции развития образовательной системы;</li> <li>— критерии инновационных процессов в образовании;</li> <li>— принципы проектирования новых учебных программ и разработки инновационных методик организации образовательного процесса;</li> <li>— принципы использования современных информационных технологий в профессиональной деятельности;</li> </ul>  | 40–50<br>6–12 | <p>Инновационные процессы в образовании</p> <p>Информационные технологии в профессиональной деятельности</p> <p>Деловой иностранный язык</p> | ОК-4<br>ОК-5<br>ОК-6<br>ОПК-1<br>ПК-1-4<br>ПК-8-10<br>ПК-13-21  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— осваивать ресурсы образовательных систем и проектировать их развитие;</li> <li>— внедрять инновационные приемы в педагогический процесс с целью создания условий для эффективной мотивации обучающихся;</li> <li>— интегрировать современные информационные технологии в образовательную деятельность;</li> <li>— выстраивать и реализовывать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании;</li> </ul> <p>владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— способами анализа и критической оценки различных теорий, концепций, подходов к построению системы непрерывного образования;</li> <li>— способами пополнения профессиональных знаний на основе использования оригинальных источников, в том числе электронных и на иностранном языке, из разных областей общей и профессиональной культуры;</li> <li>— технологиями проведения опытно-экспериментальной работы, участия в инновационных процессах</li> </ul> |  |  |  |
|---|--|--|--|

#### ***Вопросы и задания:***

1. Сравните перечень компетенций ФГОС ВПО с компетенциями, предложенными Дж.Равеном (Европейским Союзом, Европейским проектом «Настройка образовательных структур»). Что между ними общего? Заполните таблицу 6.

*Таблица 6*

| <b>Перечень компетенций</b> |                 |  |  |
|-----------------------------|-----------------|--|--|
| <b>ФГОС ВПО</b>             | <b>Дж.Равен</b> | <b>Европейский проект «Настройка образовательных структур» (Tuning Educational Structures in Europe)</b> | <b>Project Tuning EC<br/>«Регулирование образовательных структур в Европе»</b> |
|                             |                 |  |  |
|                             |                 |  |  |
|                             |                 |  |  |
|                             |                 |  |  |

2. Перечислите общекультурные и профессиональные компетенции, которые должен освоить студент, изучая преподаваемую Вами дисциплину. Почему выбрали именно эти компетенции? Какими средствами и методикой Вы будете их формировать? Ответы аргументируйте.

3. Перечислите результаты освоения дисциплины вариативной части в терминах «знать», «уметь», «владеть».

### *Литература*

1. Балабан В. Вразрез со стандартами // Высшее образование в России. — 2002. — № 2. — С. 100—103.
2. Безрукова В.С. Педагогика: Учебник. — Екатеринбург, 1996. — 46 с.
3. Белых И. Формирование профессиональных компетенций: проблема управления // Высшее образование в России. — 2006. — № 11. — С. 46—49.
4. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук. — Н.Новгород, 2003. — 13 с.
5. Богданова О.Е. Образовательная деятельность как условие реализации компетентностного подхода // Инновации в образовании. — 2009. — № 7. — С. 11—22.
6. Варданян Ю.В., Савинова Т.В., Яшкова А.Н. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью. — СПб., 2003. — С. 7.
7. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Формирование инвариантов компетентности студента: ситуационно-контекстный подход // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 3. — С. 34—38.
8. Гришина И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография. — СПб., 2002.
9. Ермаков Д., Петрова Г. Обучение решению проблем // Народное образование. — 2004. — № 9. — С. 38—43.
10. Ефименко В., Макогина Е., Турунтаева И. Уровни педагогической компетентности // Вестник высшей школы. — 2004. — № 10. — С. 50—51.
11. Зеер Э.Ф., Веденников В.А. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей. — Екатеринбург, 2002. — 33 с.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование. — 2003. — № 5. — С. 40.
13. Изъязова М.Д., Черпакова А.В. Проблемы разработки и реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник Московского гос. ун-та культуры и искусств. — 2008. — № 2. — С. 162—165.
14. Кекконен А.Л., Сигова С.В. Проблема прогнозирования профессионально значимых компетенций // Высшее образование в России. — 2011. — № 12. — С. 84—89.
15. Ковалева Г.С. Конкурентоспособна ли наша школа? Международные исследования как индикатор качества школьного образования // Вестник российского общественного совета по развитию образования: Мат-лы круглого стола РОСРО «Конкурентоспособность российского образования». — 2005. — Вып. 11. — С. 7—31.
16. Кочетова И.Д. Социальная ответственность как составляющая профессиональной компетентности будущих специалистов // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 1. — С. 38—40.
17. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990. — 119 с.
18. Кузьмина О.В. Время в структуре компетентностей личности // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 3. — С. 39—44.

19. Кузьмина Ю.О. Компетентностный подход в образовательном процессе высшей школы // Высшее образование. — 2011. — № 11. — С. 22—23.
20. Литвиненко М.В. Технология описания целей подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2007. — № 6. — С. 52—53.
21. Лызь Н.А., Лызь А.Е. Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций // Высшее образование в России. — 2009. — № 6. — С. 29—36.
22. Львов Л.В. Реализация принципа пролонгированного, дифференцированного, диагностического целеполагания и оценивания // Инновации в образовании. — 2009. — № 2. — С. 27—36.
23. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1999. — 24 с.
24. Милованова Н.Г., Прудаева В.Н. Модернизация российского образования в вопросах и ответах. — Тюмень, 2002. — 25 с.
25. Мухаметзянова Г. Проектно-целевой подход — императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. — 2008. — № 8. — С. 104—110.
26. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. — 1996. — № 3. — С. 5.
27. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 1995. — 925 с.
28. Панина Г.В. К вопросу о компетенциях и статусе бакалавра // Высшее образование в России. — 2009. — № 6. — С. 40—46.
29. Пашкевич А.В. Основные аспекты системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы // Инновации в образовании. — 2011. — № 9. — С. 23—33.
30. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Вестник высшей школы. — 2004. — № 10. — С. 6—10.
31. Петрусеевич А.А. Программно-целевой подход к реализации задач профильного образования // Педагогическое образование. — 2008. — № 3. — С. 54—63.
32. Пиралова О.Ф., Хмельницкий Ю.Н. Потенциал профессиональных дисциплин в формировании компетентности студентов технических вузов // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 11. — С. 24—26.
33. Пути реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению в гуманитарном университете: Коллективная монография / Под общ. ред. А.В.Абрамова. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2009. — 243 с.
34. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002. (англ. 1984).
35. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М., 1999.
36. Романов С.П. Развитие профессиональной компетентности руководителей водохозяйственных служб: Дис. ... канд. пед. наук. — Н.Новгород, 2002. — 11 с.
37. Санникова А.И., Безукладников К.Э. Формирование компетенций в процессе профессиональной подготовки работников сферы социально-педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 6. — С. 65—70.
38. Селевко Г. Таблица «Компетентности и их классификация» // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138—142.
39. Современный словарь иностранных слов. М., 1992.
40. Социальная политика / Под общ. ред. Н.А.Волгина. — М., 2003. — С. 58.
41. Столбова И.Д. Механизмы управления содержанием компетентностно-ориентированной основной образовательной программы вуза // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 1. — С. 32—37.

42. Черемисина А.Л. Формирование правовой компетентности старших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2000.
43. Шишов С., Агапов А. Компетентностный подход к образованию // Лучшие страницы педагогической прессы. — 2002. — № 3. — С. 5.
44. The Development of Education. National Report of Republic of Bulgaria Ministry of Educational and Science. International Bureau of Education, 2000.
45. Higher Education in Hungary in the Year of the Millennium. Ministry of education. Budapest, 2000. The Education System in Italy. The Information Data base on Education Systems in Europe. EURYBASE 2001. — Brussels, 2001.
46. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27—30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. — Strasburg, 1997. — C. 11.
47. Project Tuning. EC. 2006.
48. Tuning Educational Structures in Europe / EC. Educational and Culture Socrates-Tempus. 2006.
49. University Education in Italy. — Rome, 1996.
50. Kutt K., Udam M., Vaht G., Higher Education in Estonia. Second Edition. — Tallin, 2000.

## **ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ И ОЦЕНКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ**

### ***§ 1. Обзор публикаций по проблеме педагогических измерений в профессиональном образовании***

В данном параграфе приведен краткий обзор статей на рассматриваемую тему, опубликованных в центральных журналах России за последние годы. В большинстве случаев сохранены аннотации статей в авторской редакции. Такой хрестоматийный подход выбран не случайно. С одной стороны, он поможет ориентироваться в огромном потоке публикаций, не перечитывая все подряд. С другой стороны, не позволит пройти мимо тех статей, которые, возможно, будут использоваться при написании рефератов или при подготовке докладов. Авторы пособия не ставили цели охватить все публикации на тему оценивания учебных достижений обучаемых. В частности, совершенно не освещены вопросы традиционной системы оценивания, хотя она представляет собой достаточно развитую теорию.

1. Атабекова А.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как средство социальной адаптации будущего специалиста в вузе: результаты экспериментального обучения // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 8. — С. 63—67.

«В статье представлены теоретические основания и результаты экспериментального обучения иностранному (английскому) языку. Цель эксперимента заключалась в разработке системы проблемно ориентированных заданий для аудиторской работы, направленных на адаптацию к новым условиям социального взаимодействия студентов первого курса в учебной профессионально ориентированной среде посредством формирования иноязычной коммуникативной компетенции».

2. Белоусова Н.А. Естественнонаучная компетентность в контексте повышения качества профессиональной подготовки // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 6. — С. 22—25.

«Рассматриваются вопросы обеспечения качества профессионального образования в Республике Беларусь в процессе реализации компетентностного подхода. Обсуждаются возможности цикла естественнонаучных дисциплин в решении задачи повышения качества профессиональной подготовки кадров. Предлагается модель специалиста, обладающего необходимым уровнем естественнонаучной компетентности; анализируются педагогические условия ее реализации и возможные способы оценки эффективности».

3. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностической цели // Образовательные технологии. — 2007. — № 1. — С. 18—34.

«Понятия, допускающие измерения, называются параметрами, а их использование для количественного описания целей образования и дидактических явлений делают эти понятия диагностичными, т.е. такими, что их можно точно измерить и сравнивать по величине».

Для того, чтобы цели были общепонятны, а их достижение можно однозначно проконтролировать, они должны быть описаны диагностично. Это значит, что цели должны описываться в виде параметров, т.е. таких показателей, признаки которых настолько точно определены, что их распознавание исключает ошибки в суждениях; они измеримы, т.е. количественно характеризуют объект и могут быть однозначно соотнесены с определенной шкалой оценки. В статье описаны ступени абстракции — научные уровни изложения предмета: первая ступень — феноменологическая; вторая ступень качественная теория; третья ступень — количественная теория; четвертая ступень — аксиоматическая теория. Даётся подробная характеристика уровней усвоения — ученический, исполнительский, экспертный, творческий. Рассмотрены шкалы оценивания. В качестве примера приведены пяти балльная и двенадцати балльная шкалы оценивания и их сопоставление.

4. Бондаренко Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в разных странах мира // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 1. — С. 42—44.

«В рамках компетентностно-ориентированной модели можно выделить два основных направления поиска подходов к построению профессиональной подготовки учителя, его профессионального образования в соответствии с современными требованиями. Это описание сложной, многоаспектной структуры “идеальной модели учителя”; выявление интегративных характеристик его профессиональной деятельности».

5. Гладышева М.М., Тутарова В.Д. Оценка степени сформированности исследовательских компетенций обучающихся в процессе непрерывного профессионального образования на начальном этапе экспериментальной работы // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 2. — С. 39—43.

«Рассматривается оценка сформированности исследовательских компетенций обучающихся в процессе непрерывного технического образования на начальном этапе экспериментальной работы с целью подготовки студентов к активным действиям в профессиональных, организационных и других проблемных ситуациях».

6. Ефремова Н.Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 3. — С. 17—21.

Автор отмечает, «что задача оценивания компетенций в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования является актуальной и важной, так как вузам ее необходимо решать в ближайшее время». Основное внимание в статье отводится проблеме создания оценочных средств вуза. «В структуру фонда оценочных средств должны входить следующие материалы: кодификаторы контролируемой области предметного содержания, база оценочных средств со шкалами и критериями оценки, оценочные материалы входной диагностики, оценочные средства для определения уровней сформированности компетенций, оценочные средства для итоговой аттестации, компетентностно-ориентированные задания для обучения, методические указания для преподавателей, комплекты анкет и опросников и др....». Описан пример взаимодействия компонентов образовательного процесса на уровнях вуза, кафедры и преподавания. Автор говорит о программе развития оценочной деятельности вуза, которая должна включать стратегические, тактические и оперативные задачи.

7. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов-первокурсников // Высшее образование в России. — 2010. — № 4. — С. 43—49.

«Предстоящий переход системы высшего профессионального образования на компетентностное обучение потребует от вузов введения ряда инноваций в организацию учебного процесса. Особое значение отводится оцениванию результатов обучения по уровню сформированности компетенций студентов и выпускников».

8. Кривоносова Е.И. Модульная образовательная технология как средство формирования профессиональных компетенций // Профессиональное образование. — 2010. — № 1. — С. 27—28.

«Эффективность процесса формирования компетенций обеспечивается моделью обучения, основанной на применении оптимального для данного профиля подготовки кадров комплекса педагогических технологий. В ходе исследовательской работы разработана модель реализации модуля, состоящая из комплекса педагогических технологий для формирования общих и профессиональных компетенций».

9. Кучеров В.Г. Методическое обеспечение компетентностного подхода в организации учебного процесса / В.Г.Кучеров, О.А.Мартынова, А.М.Аракельянц // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 12. — С. 12—16.

«Образовательный процесс в рамках компетентностного подхода, предлагаемого Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения, должен быть спроектирован таким образом, чтобы цели и результаты его реализации были скоординированы между собой. Методическим обеспечением компетентностного подхода к организации учебного процесса может стать целевая модель

выпускника, основанная на критериальных оценках. В конкурентных условиях современного рынка образовательных услуг вуз, постоянно повышающий свое “образовательное качество”, может выступать гарантом предложения наиболее привлекательных программ, направлений подготовки, обеспечения лучших условий обучения и предоставления условий для участия в научно-исследовательских работах. Образовательные услуги такого вуза, как и его “продукция”, пользуются спросом, повышая шансы выпускника на рынке труда».

10. Матушкин Н.Н. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы / Н.Н.Матушкин, И.Д.Столбова // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 5. — С. 24.

«Обсуждается методика построения структурной модели компетенций выпускника, отражающая идеологию образовательных стандартов нового поколения. Структурная компетентностная модель выпускника позволяет обозначить цели и результаты обучения на всех этапах образовательного процесса, а также провести процесс паспортизации компетенций. Это помогает координировать деятельность разработчиков основной образовательной программы и обеспечивать процесс реализации заявленных целей обучения».

11. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 22—31.

«В статье предлагается использовать специально созданные таксономические таблицы для описания результатов образования, выраженных в терминах компетенций в диагностической форме. Показано, что это позволит повысить объективность оценки соответствия выпускника требованиям ФГОС ВПО, а также более четко осуществлять мониторинг за ходом формирования компетенций у студентов в процессе обучения».

12. Матяш Н. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога / Н.Матяш, Е.Фещенко // Образовательные технологии. — 2009. — № 2. — С. 80—91.

«Профессиональная компетентность специалиста — это сложная единая система внутренних психологических состояний и свойств личности: готовности к профессиональной деятельности и способности производить необходимые для этого действия. Эта система не поддается прямому наблюдению, а проявляется косвенно в процессе и результате профессиональной деятельности».

13. Меркулова С.К проблеме оценки компетентности // Высшее образование в России. — 2008. — № 2. — С. 163—165.

Автор статьи считает, что «для оценивания компетентности специалиста обязательны: наличие ситуации, моделирующей контекст деятельности; взаимосвязь предметного и деятельности компонентов содержания профессионального образования; наличие проблемной ситуации; учет личных качеств оцениваемого; индивидуальная и взаимная рефлексия».

14. Меркулова С. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход // Высшее образование в России. — 2007. — № 8. — С. 127—130.

Автор статьи последовательно отстаивает мнение о том, что «оценивание деятельности студента осуществляется эффективно в условиях социально обучающих моделей, представляющих собой проблемные ситуации».

15. Никитенко Н.А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагогов // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 1. — С. 76—80.

«В статье описываются возможные варианты применения компетентностного подхода к мониторингу качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Автором предлагается производить выявление качества результата профессиональной подготовки будущего педагога на основе диагностики уровня сформированности компетенций различного вида».

16. Пашкевич А.В. Основные аспекты системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы // Инновации в образовании. — 2011. — № 9. — С. 23—33.

В статье рассматривается «проблема создания системы оценивания ключевых компетенций учащихся как конечных образовательных результатов». Представлен опыт, алгоритм создания системы оценивания, основные способы оценивания, предложена методика формирования и оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы.

17. Пиралова О.Ф. Система диагностики инженерной компетентности выпускников технических вузов // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 6. — С. 26—29.

«Рассматриваются существующие системы оценки компетентности специалистов. Выявляются проблемы, связанные с диагностикой профессиональных качеств специалистов технического профиля. Предлагается комплексная система диагностики компетентности выпускников технических вузов, охватывающая как их профессиональную квалификацию, так и профессионально-личностные характеристики».

18. Рябова И.А. Формирование билингвальной коммуникативной компетенции студентов переводческих факультетов в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 5. — С. 51—54.

«Рассматриваются условия формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов переводческих факультетов при обучении иностранным языкам с позиций социокультурного подхода. Особое внимание уделяется вопросам межкультурной коммуникации и приемам обучения в контексте диалога культур».

19. Санникова А.И., Безукладников К.Э. Формирование компетенций в процессе профессиональной подготовки работников сферы социально-педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 6. — С. 65—70.

«Статья посвящена проблеме моделирования образовательного процесса педагогического вуза, ориентированного на подготовку специалистов в сфере социально-педагогической деятельности в логике компетентностного подхода и развития профессиональных компетенций».

20. Сваталова Т.А. Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации // Педагогическое образование и наука. — 2010. — № 1. — С. 92—93.

«В статье рассматриваются проблемы обновления содержания дополнительного профессионального образования и оценивания профессиональной компетентности в рамках курсов повышения квалификации педагогов дошкольного образования».

21. Стегний В.Н. Исследование качеств инженера в контексте компетентностного подхода / В.Н.Стегний, Л.Н.Курбатова // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 95—102.

«Анализируется взаимосвязь между качествами инженера и эффективностью его деятельности. Рассматриваются компетентностные характеристики в области профессиональной деятельности, производственного менеджмента, социального менеджмента, экономики и финансового менеджмента, гражданственности, здоровьесбережения, гигиены и санитарии».

22. Сухочев В.И. Как сформировать и оценить компетентность будущего менеджера? / В.И.Сухочев, Ш.З.Валиев // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 4. — С. 57—61.

«Анализ публикаций, посвященных этой проблематике, показывает, что до сих пор в обществе и науке нет однозначности в подходах к дискуссионным вопросам: какой смысл мы вкладываем в понятие “менеджер” и какова должна быть процедура формирования управленческих кадров в России?»

23. Татьянина Т.В. Компетентность как условие личностно-профессионального роста будущего учителя / Т.В.Татьянина, С.В.Кутняк // Интеграция образования. — 2009. — № 2. — С. 104—107.

«В статье рассматривается процесс поэтапного становления и развития профессиональной педагогической компетентности будущего учителя. Авторами показана логика наполнения содержания и его адекватного процессуально-технологического обеспечения в образовательном процессе педагогического вуза».

24. Уварова Н.Л. Педагогические условия формирования лингвоинформационной компетентности студентов специальности «Прикладная информатика в экономике» / Н.Л.Уварова, Т.Г.Рыбалко // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 5. — С. 38—42.

«В статье представлен анализ и соотношение понятий “условие”, “фактор” и “причина”. В рамках теории профессионального лингвообразования сформулированы педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование лингво-информационной компетентности студентов специальности “Прикладная информатика в экономике” в Волго-Вятской академии государственной службы».

25. Чучалин А.И. Уровни компетенций выпускников инженерных программ // Высшее образование в России. — 2009. — № 11. — С. 3—13.

«В связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВПО), ориентирующего вузы на компетентностный подход к разработке и реализации двухуровневых основных образовательных программ, в том числе в области техники и технологий, в статье обсуждается проблема проектирования новых программ подготовки бакалавров и магистров (в ряде случаев — специалистов), обладающих различными компетенциями, соответствующими современной структуре инженерной деятельности».

26. Шестак Н.В. Профессиональное образование и компетентностный подход // Высшее образование в России. 2010. — № 3. — С. 38—44.

«В статье в дискуссионном порядке обсуждаются вопросы развития компетентностного подхода применительно к системе непрерывного медицинского образования».

27. Лазаренко В.А. Рейтинговая оценка деятельности преподавателя в Курском государственном медицинском университете // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 12. — С. 36—38.

«Представлена рейтинговая оценка деятельности преподавателя, основанная на системе самоаттестации, которая позволяет не только оценить работу конкретного преподавателя, но и показать, каким образом сегодняшняя оценка деятельности повлияет в будущем на устранение недостатков и улучшение результатов его работы. Рейтинговый контроль деятельности позволяет создать фактическую информационную базу, всесторонне отражающую деятельность как отдельного преподавателя, так и вуза в целом; совершенствовать деятельность и развитие университета через критический анализ результативности труда преподавателей; оптимизировать систему материального и морального поощрения преподавателей университета».

28. Фишман Б.Е. Диагностический инструментарий оценки качества профессионального развития преподавателей вуза / Б.Е.Фишман, Е.С.Бабинер, О.А.Трухина // Педагогическое образование и наука. — 2010. — № 3. — С. 65—72.

«В статье рассмотрена проблема недостаточной разработанности научно-методических основ диагностики качества профессионального развития преподавателей вуза. Охарактеризованы основные задачи разработки инструментария. Представлены результаты разработки и апробации ключевых компонентов диагностического инструментария».

#### *Вопросы и задания:*

1. Напишите аннотацию на одну из статей, предложенных в параграфе.
2. Сравните суждения разных авторов по проблеме педагогических измерений сформированности компетенций.

Таблица 7

| Источник информации:<br>автор, название, год издания | Суждение автора по проблеме<br>педагогических измерений<br>формирования компетенций | Общее | Различное | Ваше мнение |
|--|---|-------|-----------|-------------|
| 1.   |   |       |           |             |
| 2.   |   |       |           |             |
| 3.   |   |       |           |             |
| 4.   |   |       |           |             |

## § 2. Педагогическое оценивание как необходимый элемент учебного процесса

В современных условиях функция оценивания учебных достижений студентов начинает приобретать новые смыслы. Ориентация вуза на формирование компетенций будущих специалистов должна сопровождаться изменением не только стратегии образования и образовательных технологий, но и способов оценки образовательных результатов студентов. В настоящее время возникла необходимость разработки и внедрения системы оценивания формируемых компетенций студентов вуза, максимально охватывающих все стороны их будущей профессиональной и социальной деятельности. «Несмотря на достаточно полную разработанность теоретической базы компетентностного подхода в образовательном процессе, существует проблема создания и внедрения комплексной системы мониторинга и оценки компетенций студентов вуза» [2].

О степени готовности студентов (выпускников) к профессиональной и социально значимой деятельности можно судить по результатам диагностики и оценивания, которые сегодня приобретают различные формы (аттестация, комплексная проверка, системный мониторинг, автоматизированный контроль и др.).

Традиционно в дидактике высшей школы под *оценкой* понимается процесс соотношения реальных результатов учебных достижений студентов с планируемыми целями образования, при этом знаковым выражением этого процесса является отметка.

Согласно С.И.Архангельскому, *педагогическая оценка* — это последовательность действий преподавателя, включающая в себя постановку цели, разработку контрольного задания (вопроса), организацию, проведение и анализ результатов деятельности, реализация которых в учебном процессе приводит к заключению, обуславливающему цели проверки и ее конечный вывод — отметку в зачетной книжке студента.

*Отметка* — это заключение о результатах (успехах) обучения и воспитания студента, сделанное на основании оценочной деятельности преподавателя и выраженное в принятой системе градации (ранговой или функциональной).

*Основными функциями оценки* являются: образовательная, регулирующая, констатирующая (информационная), контролирующая. Рассматривая отметочную (количественную) систему оценивания, существующую в современной высшей школе, мы должны констатировать факт, что она не выполняет перечисленные функции. Основные причины этого — не столько в способе формального выражения результатов оценивания, сколько в подходах к самому оцениванию.

В принятой сегодня системе оценивания критерии неконкретны: не содержат описания действий или деятельности студентов, свидетельствующих о достижении какого-либо результата образования. В лучшем случае они описывают выполненную студентом работу, а не образовательные результаты, которые находят свое отражение в этой работе; в худшем — личностные качества обучающегося, вне какой-либо связи с изучаемым учебным содержанием. Зачастую критерии оценки отсутствуют, и преподаватель вуза проводит оценивание, опираясь на свой профессиональный опыт. Даже достаточно конкретно

сформулированные критерии оценки порой оказываются неоднозначны, т.е. допускают разную трактовку всеми участниками (преподавателями, студентами) процесса оценивания. Конкретизация критериев оценивания компетенций, формируемых у студентов, обычно является заслугой опытного преподавателя, использующего в своей деятельности корректные критерии по планированию и формированию образовательных результатов. Нередко возникают ситуации, когда преподаватель не сообщает студентам критерии оценки, по крайней мере, до начала процесса оценивания.

В господствующей в высшей школе системе оценивания учебные достижения обучающегося сравниваются не с его предыдущими результатами, а со среднестатистической нормой. В связи с этим студент не имеет возможности получать адекватную информацию о своих субъективных достижениях и, следовательно, не может планировать результат, которого он собирается достичь в образовательном процессе.

Существующие проблемы системы оценивания усугубляются недостатками традиционной пятибалльной (а в реальности — трехбалльной) отметки, принятой в системе вузовского образования. Оценка должна быть ориентирована на определение не только уровня усвоения обучающимися единого для всех содержания образовательных программ, но и глубины и объема их индивидуальных знаний, готовности к их использованию, овладения специальными и универсальными способами деятельности, степени личных усилий студентов (компетенций).

#### ***Вопросы и задания:***

1. Обоснуйте собственную позицию по проблеме оценивания учебных достижений студентов.
2. Напишите мини-реферат на тему «Проблемы оценивания результатов обучения в высшей школе в контексте компетентностного подхода».
3. Из рекомендуемого списка литературы по рассматриваемой проблеме выпишите не менее пяти определений (трактовок сущности) оценивания компетенций студентов, формируемых в рамках учебных дисциплин. Дайте собственное определение сущности оценки формируемых у студентов компетенций.

*Таблица 8*

| <b>Источник информации:<br/>автор, название, год издания</b> | <b>Оценивание учебных<br/>достижений студентов<br/>(трактовка сущности)</b> | <b>Формулировка определения<br/>«оценивание компетенций<br/>студентов»</b> |
|--|---|--|
| 1.   |   |  |
| 2.   |   |  |
| 3.   |   |  |
| 4.   |   |  |
| 5.   |   |  |

4. Сопоставьте определения «оценивание» и «отметка», данные разными учеными (по выбору). Найдите сходства и различия.

*Таблица 9*

| <b>Ф.И.О. ученого, источник информации</b> | <b>Категория</b> | <b>Определение</b> | <b>Сходства</b> | <b>Различия</b> |
|--|------------------|--------------------|-----------------|-----------------|
| 1.   | оценивание       |                    | 1.              | 1.              |
| 2.   |                  |                    | 2.<br>и т.д.    | 2.<br>и т.д.    |
| 1.   | отметка          |                    | 1.              | 1.              |
| 2.   |                  |                    | 2.<br>и т.д.    | 2.<br>и т.д.    |

### **§ 3. Педагогическое оценивание в практике высшей школы за рубежом и в России**

ФГОС ВПО третьего поколения устанавливают, что вузы при подготовке бакалавров и магистров обязаны обеспечивать гарантии качества образования, заключающиеся, в том числе, в разработке и применении объективных процедур оценки уровня знаний и умений студентов, а также компетенций выпускников на основе четких согласованных критериев.

«...Это имеет отношение ко всем стадиям образовательного процесса: от входной аттестации (в особенности на предмет выявления уровней сформированности общекультурных компетенций), через все виды промежуточных аттестаций до итоговой аттестации на соответствие требованиям ФГОС ВПО».

Подобный подход ставит перед высшей школой новые серьезные проблемы. Традиционно вузы основное внимание уделяли усвоению студентами теоретических знаний из различных областей науки. Именно фундаментальность и глубина полученного выпускником образования являлась отличительной чертой университетской подготовки. Передача знаний от преподавателей к студентам, особенно в области гуманитарных наук, осуществлялась преимущественно в устной форме, путем лекционных занятий, семинаров и самостоятельного освоения студентами больших объемов теоретического материала.

Задача получения практической специализации, обеспечивающей возможность немедленного трудоустройства на конкретных рабочих местах, применительно к университетской подготовке практически не ставилась. Кроме того, не подвергались контролю умения и навыки, определяющие общие принципы поведения выпускника в социуме, в коллективе. При этом воспитание и социальная адаптация обучающихся являлись составной частью образовательного процесса в вузе.

Требования современного рынка труда диктуют необходимость перехода от фиксации приобретенных выпускником теоретических знаний к определению результатов обучения, выраженных в терминах компетенций.

Согласно выработанным определениям, **компетенции** — это ожидаемые и измеряемые результаты обучения, конкретные достижения студентов (выпускников), которые определяют, что будет способен делать студент (выпускник) по завершении всей или части образовательной программы.

В отличие от традиционно применяемых в системе образования категорий «знания» — «умения» — «навыки», понятие «компетенция» носит комплексный характер.

**Компетенции** представляют собой интегральную характеристику обучающегося, т.е. динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы.

Иными словами, в понятие **компетенции** в качестве составных частей входят и знания, и умения, и навыки, и личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность и т.п.), социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности и т.п.), а также опыт профессиональной деятельности (и шире — творческой деятельности в избранной сфере и за ее пределами). Лишь в совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели, когда будущий специалист способен самостоятельно ориентироваться в ситуации, квалифицированно решать стоящие перед ним задачи и ставить новые.

При таком подходе ведущими проблемами, встающими перед преподавателями и студентами, становятся проблемы достижения и оценки запланированных результатов — формирования у студента в процессе обучения набора необходимых компетенций. При этом не менее актуальной становится проблема их оценки, которая требует обновления

содержания и разработки соответствующих оценочных средств при различных видах аттестации (текущей, промежуточной, итоговой).

В образовательной практике высшей школы существует тесная взаимосвязь двух составляющих учебного процесса — путей и способов выработки компетенций (новых образовательных технологий) и методов оценки степени их сформированности (соответствующих оценочных методов и средств). Методы и средства оценки являются своеобразным «продолжением» методик обучения, позволяя студенту более четко осознавать свои достижения и недостатки, корректировать собственную активность, а преподавателю — направить деятельность студентов в необходимое русло. Из формального акта фиксации знаний оценка превращается в действенное средство обучения. В практике высшей школы на сегодняшний момент отсутствуют однозначные выводы и общепринятые наборы методик оценивания формируемых у студентов компетенций.

Наиболее конструктивный подход к данной проблеме можно обнаружить в материалах международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» («Tuning Educational Structures in Europe»), при этом в них содержатся лишь общие рекомендации относительно организации учебного процесса и оценки качества обучения.

В отчете о первой фазе реализации проекта «Tuning» отмечалось: «Университеты должны подробно разработать новые подходы к обучению и преподаванию, с целью формирования таких востребованных сегодня качеств, как способности к анализу и синтезу, независимость суждений, работа в группе, способность к общению и т.п. Изменения в целях и подходах к преподаванию и обучению означают также соответствующие изменения в методах оценивания и критериях оценки результатов обучения» [18].

На второй фазе реализации международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» были обсуждены эффективные методы преподавания, обучения и оценки. В частности, речь шла о том, каким образом «гармонизировать» методы преподавания, обучения и оценки с планируемыми результатами обучения по конкретным программам».

При анализе образовательных технологий и форм оценки приобретаемых студентами компетенций эксперты проекта «Tuning» столкнулись с большими трудностями. Эти трудности связаны с разнообразием подходов к данной проблематике в различных регионах Европы, отдельных странах и вузах. В процессе анализа и систематизации подходов, использующихся в настоящее время в высшей школе различных национальных систем образования, стало очевидно, что образовательными учреждениями разработан конкретный набор методов, причем каждый такой набор уже устоялся, но не является понятным непосвященным. Этот факт проявляется и в использовании одного и того же названия для различных методов обучения (например, «семинар», «лекция», «практическое занятие») или, наоборот, в использовании различных названий при упоминании аналогичных методов.

Эксперты проекта «Tuning» пришли к заключению: «Формы обучения, преподавания и контроля должны быть предметно специфичны, ориентировочный список методов обучения включает не только лекции и семинары, но и консультации, исследовательские семинары, практические занятия, сессии по поиску решений проблем, мастер-классы, лабораторные занятия, стажировки, полевые работы, групповую проектную работу, исследования в составе научных коллективов, деловые игры, интерактивное дистанционное обучение» [18]. Акцент в данном перечне делается на формы самостоятельной работы студентов, предусматривающие творческий элемент, самостоятельный поиск решений поставленных задач.

В отчете проекта «Настройка образовательных структур в Европе» подчеркивается, что «перечни подходов к преподаванию являются лишь приблизительными и, фактически, представляют лишь категории преподавательской деятельности». Как и в случае с методами преподавания, используемые в рамках различных дисциплин учебные задания, имеющие одинаковые названия, также часто сильно различаются. Существуют традиционно используемые задания, перечень которых позволяет составить представление о разнообразии,

которое можно обеспечить в условиях гармонизированных методов преподавания и обучения и оценивания.

Эксперты проекта рекомендуют формы работы, включающие элементы оценки результатов, такие как:

- поиск необходимых материалов в библиотеках и в сети Интернет;
- обзор литературы по определенной проблеме;
- самостоятельное формулирование задач;
- решение задач, поставленных преподавателем;
- проведение исследований (в том числе и локальных, с постепенно повышающимся уровнем сложности);
- тренировка технических или лабораторных навыков;
- тренировка профессиональных навыков (например, преподавание);
- проведение необходимых исследований и написание эссе, отчетов, повышающейся сложности (по объему и широте материала);
- совместная работа с другими студентами над написанием отчета, разработкой проекта, решением задачи;
- подготовка и проведение устных презентаций, как в группах, так и индивидуально;
- конструктивная критическая оценка работы и знаний других студентов, а также продуктивное использование критики, высказываемой другими студентами в отношении работы и знаний студента;
- выполнение функций председателя или участника собраний (семинаров);
- выполнение функций руководителя или полноправного участника рабочих групп;
- тренировка навыков выполнения работы в назначенный срок;
- обмен вопросами и информацией с другими студентами с использованием разнообразных способов коммуникации;
- воспитание критического отношения к собственной деятельности».

В разделе, непосредственно посвященном средствам и методам оценки результатов обучения, подчеркивается, что данные средства и методы должны быть максимально разнообразными и ни в коем случае не сводиться к одному способу, будь то устный экзамен или написание эссе [18].

«В некоторых вузах наиболее широко используемым методом оценки служил устный экзамен, тогда как в других таковым было эссе. Даже сегодня в ряде стран именно эссе остается повсеместно используемой формой оценки. Нет ничего плохого в эссе как таковых, но только до тех пор, пока задание сформулировано в полном соответствии с пройденным материалом и желаемыми результатами обучения, и пока у преподавателя есть время для оперативной проверки работ и написания конструктивного и подробного отзыва каждому студенту. Несмотря на это, объемная письменная работа является лишь одним из вариантов, имеющихся в распоряжении преподавателя, причем основной проверяемой компетенцией при такой форме оценки является способность студента провести исследование и написать работу соответствующего жанра» [18].

Предлагаемые формы контроля, перечисленные в документах «Tuning», включают такие средства, как: тесты, презентации, отчеты о лабораторных, полевых и других исследованиях, анализ текстов и различных данных, эссе, обзор материалов, курсовые работы, отчеты о стажировках, критический анализ исследовательских работ, защиту результатов научной (или имеющей практическую значимость) работы.

Сегодня в практике высшей школы появляются как общеевропейские руководства, так и российские рекомендации по решению проблемы измерения и оценивания формируемых компетенций.

Процедуры оценки студентов должны:

- разрабатываться для оценки степени достижения целей учебной дисциплины;

- соответствовать своим целям (диагностическим, формирующим или итоговым);
- сопровождаться четкими и доведенными до сведения студентов критериями оценки.

Методология «Tuning Educational Structures in Europe» рекомендует в рамках конкретной дисциплины при формировании преподавателем образовательных технологий и системы оценочных средств вначале ответить на следующие пять вопросов:

1. Что означает (в чем заключается) данная компетенция для ваших студентов?
2. Каким образом используемые методы преподавания способствуют овладению студентами этой компетенцией?
3. Какие учебные задания выполняют ваши студенты в целях развития этой компетенции?
4. Каким образом оценить, овладели ли или в какой степени овладели студенты этой компетенцией?
5. Каким образом узнают студенты, овладели ли или в какой степени они овладели этой компетенцией, а если нет — то почему они ей не овладели?

Ответы на данные вопросы помогают преподавателям более четко осознать роль их дисциплины в общей структуре образовательной программы, связь между технологиями обучения и его результатами, достаточность и эффективность применяемых ими форм оценки.

В настоящее время в каждом российском вузе сложился определенный положительный опыт контроля и оценки учебных достижений студентов. Преимущественно для университетских гуманитарных направлений подготовки, с целью оценки уровня подготовки студентов на федеральном уровне разработаны контрольно-измерительные материалы (КИМы), которые, например, используются при процедурах проверки вузов при аккредитации.

С использованием КИМов в образовательном процессе связан ряд проблем:

- имеющиеся КИМы проверяют преимущественно знания и не соответствуют идеологии компетентностного подхода, которая заложена в стандартах нового поколения;
- в ФГОС по каждому направлению подготовки студентов представлен достаточно обширный состав и общепрофессиональных компетенций, и профессиональных компетенций в предметной области, часть из них заданы в недиагностичной форме.

В частности, компетенция (ОПК-4) в области педагогической (культурно-просветительской) деятельности, представленная в ФГОС по направлению «Педагогическое образование» (050100), звучит как «способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности» и др.

Это позволяет констатировать, что проблема создания целостной научно обоснованной системы оценки общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых у студентов в российских вузах, не получила теоретической и практической завершенности, подлежит дальнейшему изучению и практической разработке, исходящих из общих положений о системах и системном подходе. В этом направлении видится дальнейшее развитие научно-педагогических представлений о системе оценки компетенций студентов в вузе.

#### ***Вопросы и задания:***

1. Обоснуйте собственную позицию по рассматриваемому вопросу.
2. Предложите виды деятельности студентов и методы их оценивания в рамках учебных занятий по дисциплине.

*Таблица 10*

| <b>Дисциплина «.....»<br/>Учебное занятие по теме «.....»</b> | <b>Формируемая<br/>компетенция</b> | <b>Виды деятельности<br/>студентов</b> | <b>Метод<br/>оценивания</b> |
|---|------------------------------------|--|-----------------------------|
| Лекция  |                                    |  |                             |
| Семинарское занятие   |                                    |  |                             |
| Практическое занятие  |                                    |  |                             |
| Лабораторная работа   |                                    |  |                             |

3. Подготовьте презентацию по вопросу (индивидуальную/групповую).

#### **§ 4. Система оценки общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза**

Оценка сформированности *общекультурных и профессиональных компетенций* студентов вуза, представляя собой систему, подлежит дальнейшему изучению и практической разработке, исходящих из общих положений о системах и системном подходе.

Опираясь на общеначальное представление о системе и принимая во внимание педагогическую сущность оценочной деятельности, мы понимаем педагогическую систему оценки компетенций как эффективное средство влияния на развитие образовательного процесса, обеспеченное целостной совокупностью методов, способов, процедур и технологий выявления, коррекции и координации состояния всех элементов образовательного процесса.

В науке сложилось достаточно определенное представление о разных типах систем, и в частности, о педагогической системе.

Не вдаваясь в детальный анализ различных определений системы, приведем общеначальную трактовку, справедливую для педагогики: система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов, образует особое единство со средой и выступает подсистемой более высокого порядка, а ее элементы — подсистемой более низкого порядка [6].

Связи между элементами системы являются не эпизодическими и случайными взаимоотношениями, а служат важными условиями возникновения, существования и развития каждого из них, а вместе с тем и системы в целом.

*Система оценки общекультурных и профессиональных компетенций* студентов вуза включает совокупность блоков:

- функционально-целевого (цель, подходы, принципы, задачи, функции);
- структурно-содержательного (природа процесса оценивания, свойства оценивания, свойства предмета оценивания, компоненты компетенций);
- критериального (направления, шкалы, критерии и показатели измерений, уровни сформированности компетенций);
- организационно-деятельностного (этапы, типы контроля и методы оценивания, представление результатов).

Отличительной особенностью системы является то, что все элементы взаимообусловлены и позволяют добиться ценностного оценивания компетенций.

Всякая оценка предполагает, прежде всего, диагностику состояния оцениваемого объекта, которая нуждается в соответствующем подходе к структуре оценочного акта, инструментарии.

Оценка чего-либо связана с измерением неких параметров. В широком смысле измерение — поиск упорядоченной классификации. На сегодняшний день в педагогической практике используется несколько методов измерения: шкалирование, метод экспертных оценок, тестирование, контент-анализ.

Существующие теоретические разработки в области педагогики и практика образовательной деятельности учебных заведений по внедрению компетентностного подхода позволяют выделить основные моменты, которые необходимо учитывать преподавателю, осуществляющему оценочную деятельность: уровень компетенций, формируемых в рамках конкретной дисциплины, характеризуется по признакам, таким как результат деятельности студента (продукт) и способ ее протекания (процесс).

Из этого следует очевидный вывод, что оценивать необходимо не только результат работы, но и сам процесс выполнения конкретного задания.

*Объектом оценивания* (что оцениваем?) являются: продукт деятельности студента, процесс деятельности студента, объем профессионально значимой информации (табл. 11).

*Продукт деятельности.* Оценка основывается на качестве продукта, а критериями оценки являются качественные признаки достижения результата обучения.

*Процесс деятельности.* Критерии оценки основываются на поэтапном контроле процесса выполнения задания.

*Объем профессионально значимой информации.* Применяется в тех случаях, когда важно установить, что обучающийся обладает и свободно владеет достаточным количеством информации для формирования определенного умения.

Таблица 11

**Объект оценки и его критерии**

| № п/п | Объект оценки  | Критерии оценки  |
|-------|--|--|
| 1.    | Продукт учебной, учебно-исследовательской, квази-профессиональной, профессиональной деятельности | Соответствие эталону (качественные признаки)                                 |
| 2.    | Процесс учебной, учебно-исследовательской, квази-профессиональной, профессиональной деятельности | Соответствие выбранного, самостоятельно созданного алгоритма решаемой задаче |
| 3.    | Объем профессионально значимой информации  | Соответствие научным основам организации и выполнения деятельности           |

Разработка конкретных критериев и показателей сформированности общекультурных и профессиональных компетенций студентов должна проводиться в рамках образовательных программ по конкретным направлениям образования на уровне факультетов высшего учебного заведения, при необходимости — с привлечением специалистов других факультетов, участвующих в реализации того или иного направления.

Основными важнейшими *принципами оценки* являются *объективность, систематичность, наглядность* (гласность).

*Объективность* заключается в адекватном оценивании на основе установленных критериев. Практически объективность означает, что выставленные оценки совпадают, независимо от методов и средств оценивания и личности педагогов, осуществляющих оценку.

Требование принципа *систематичности* состоит в необходимости проведения оценивания на всех этапах дидактического процесса. Систематичность заключается и в том, что регулярному оцениванию подвергаются все студенты с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении. Принцип системности требует комплексного подхода к проведению оценивания, при котором различные формы, методы и средства оценки используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели.

Принцип *наглядности* (гласности) заключается, прежде всего, в проведении открытых испытаний для всех обучаемых по одним и тем же критериям. Принцип гласности требует оглашения и мотивации оценок. Оценка — это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонных требованиях к их достижениям. Кроме того, необходимым условием реализации этого принципа является:

- объявление полученных результатов, обсуждение и их анализ с участием всех заинтересованных людей;
- составление перспективных планов ликвидации пробелов.

Оценивать компетенции обучающихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их формирование и развитие.

Оптимальным путем формирования систем оценки учебных достижений студентов при реализации компетентностного подхода является сочетание традиционных типов контроля и различных видов аттестации, ориентированных на комплексную оценку формируемых компетенций.

*Основные типы контроля:* текущий, промежуточный, итоговый.

*Дополнительные типы контроля:* входной, предварительный, рубежный (модульный), отсроченный (резидуальный).

*Текущий контроль* — систематическая проверка и оценка образовательных результатов студента на лекциях, лабораторно-практических занятиях, при выполнении самостоятельной работы. Текущий контроль позволяет наладить обратную связь и управлять познавательной деятельностью студентов. Возможные формы текущего контроля: выполнение тестовых заданий, решение кейсов, работа с компьютерной программой, взаимоконтроль студентов (в парах, группах) и другие.

*Итоговый контроль* — контроль учебных достижений в рамках изученной дисциплины и личностных качеств студентов, поддающихся критериально-оценочной процедуре. Формы текущего контроля: зачет, экзамен, тестовое испытание, защита творческой работы, защита портфолио. Данный вид контроля предполагает комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым целям и направлениям.

*Входной контроль* — контроль знаний и умений (по ранее изученным учебным дисциплинам), необходимых для эффективного изучения последующих дисциплин. Предварительная диагностика уровня учебных достижений в образовательном процессе важна для того, чтобы определить приращения студента за определенный период времени. В этом случае сравниваются не учебные достижения студента с эталонами и стандартами, а его нынешний уровень обученности с начальным, т.е. оценивается степень личностного приращения.

*Предварительный контроль* проводится с целью выявления знаний, умений и навыков, имеющихся у студентов к началу обучения. Применяется в начале учебного года или перед изучением новой темы, раздела, модуля учебной дисциплины.

*Рубежный контроль* осуществляется по окончании изучения темы, раздела, модуля учебной дисциплины. Рубежный контроль по учебному модулю дисциплины является формирующим элементом модульной технологии учебного процесса. Цель рубежного контроля — диагностирование качества усвоения студентом структурных основ и взаимосвязей изученного раздела, его личностных образовательных приращений по выделенным ранее направлениям.

*Отсроченный контроль* (резидуальный) — контроль остаточных знаний, умений и навыков студентов спустя определенное время после изучения темы, раздела, модуля или всей учебной дисциплины (срок может колебаться от трех месяцев до года и более). Этот вид контроля не влияет на результативность (оценку) обучения студентов и проводится выборочно в интересах внешнего контроля качества обучения.

Традиционные типы контроля ориентированы преимущественно на оценку знаний, умений и навыков, приобретаемых студентом в результате освоения конкретных дисциплин и различного вида практик. При этом они наиболее адаптивны для текущей и промежуточной аттестации.

Из традиционных типов контроля в новой компетентностной системе оценки учебных достижений используется итоговый контроль (итоговая государственная аттестация (ИГА)) — государственный экзамен, а также подготовка и защита выпускной квалификационной работы (ВКР).

*Аттестация* регламентирует количество и вид контрольных мероприятий, определяет их документальное оформление и количественный учет деятельности студента в течение всего периода обучения.

Традиционно аттестация студентов подразделяется на четыре вида:

1. Семестровая аттестация.
2. Сессионная аттестация.
3. Годовая аттестация (по годам обучения).
4. Итоговая аттестация за весь период обучения.

*Семестровая аттестация* проводится в течение всего семестра по графикам контрольных мероприятий, включающим: тестирование, контрольные работы, расчетно-графические работы, рефераты, индивидуальные задания, коллоквиумы, курсовые работы, курсовые проекты.

*Сессионная аттестация* проводится по окончании экзаменационной сессии и формируется из результатов семестровых аттестаций и оценок (результатов) зачетов, экзаменов.

*Годовая аттестация* формируется из результатов семестровых и сессионных аттестаций.

*Итоговая аттестация* основывается на результатах годовых аттестаций, а также результатах сдачи государственных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ (Таблица 12).

*Таблица 12*

**Объекты оценивания при различных видах аттестации**

| <b>№<br/>п/п</b> | <b>Виды аттестаций</b>       | <b>Объекты оценивания</b>  | <b>Направленность заданий</b>  |
|------------------|------------------------------|--|--|
| 1.               | Аттестация по дисциплине     | Профессионально значимая научная информация, способы теоретической деятельности                              | На воспроизведение, понимание, работу с информацией, решение типовых и нетиповых задач   |
| 2.               | Междисциплинарная аттестация | Общекультурные, общепрофессиональные компетенции, готовность к отдельному виду профессиональной деятельности | На перенос, применение информации, актуализацию умений и знаний в новой ситуации, выполнение универсальных способов деятельности |
| 3.               | Квалификационная аттестация  | Общие и профессиональные компетенции, готовность к профессиональной деятельности                             | На выполнение ВПД, сформированность ОК и ПК, реальные или имитационные ситуации  |

*Методы оценивания компетенций.* В рамках компетентностного подхода наибольшую актуальность приобретают следующие методы, которые могут использоваться в сочетании с традиционными.

*Портфолио* или учебный портфель — совокупность материализованных результатов самостоятельной деятельности студента по отдельным дисциплинам, собранных за все годы обучения. Является одновременно характеристикой выпускника и основой для написания обоснованного резюме при поступлении на работу.

*Интервью* как прямое обсуждение проблем качества изучения данной дисциплины, позволяющее корректировать деятельность как студента, так и преподавателя.

*Описание отношений* — система дневниковых записей по поводу возникающих мыслей, эмоций и чувств. Позволяет устанавливать обратную связь со студентами в процессе их самостоятельной работы.

*Оценка работы групповой мастерской* представляет собой итоговую оценку работы целой группы в конце периода, при наличии контроля со стороны группы за каждым студентом.

*Оценка профессионально-личностного развития.* Оценке и самооценке подлежит не степень усвоения готовых знаний, а творческое отношение к ним, степень роста профессионального уровня, личностные качества и способности к целеполаганию, генерации идей и к прогнозированию. Основной критерий оценки — личностное приращение студента и сравнение с собой «вчерашним».

*Коллективная оценка.* Итоговый отчет каждого студента о проделанной самостоятельной работе завершается письменной или устной рефлексией студентов группы по поводу того, чему научились и что вынесли они из творческого отчета одногруппника.

*Решение жюри или экспертов.* Члены жюри избираются из числа представителей конкретной профессии, работодателей, преподавателей, студентов старших курсов или одногруппников и др.

*Сравнительное оценивание* предполагает сравнение достижений студента с образовательным стандартом.

*Герменевтическое оценивание* включает анализ и оценку образовательной продукции: по количеству творческих элементов; по оригинальности; по лаконичности созданного образа; по профессионально-практической пользе; по новизне для самого студента.

**Основные виды оценочных шкал**, традиционно используемых в вузах: количественная, порядковая (Схема 1).

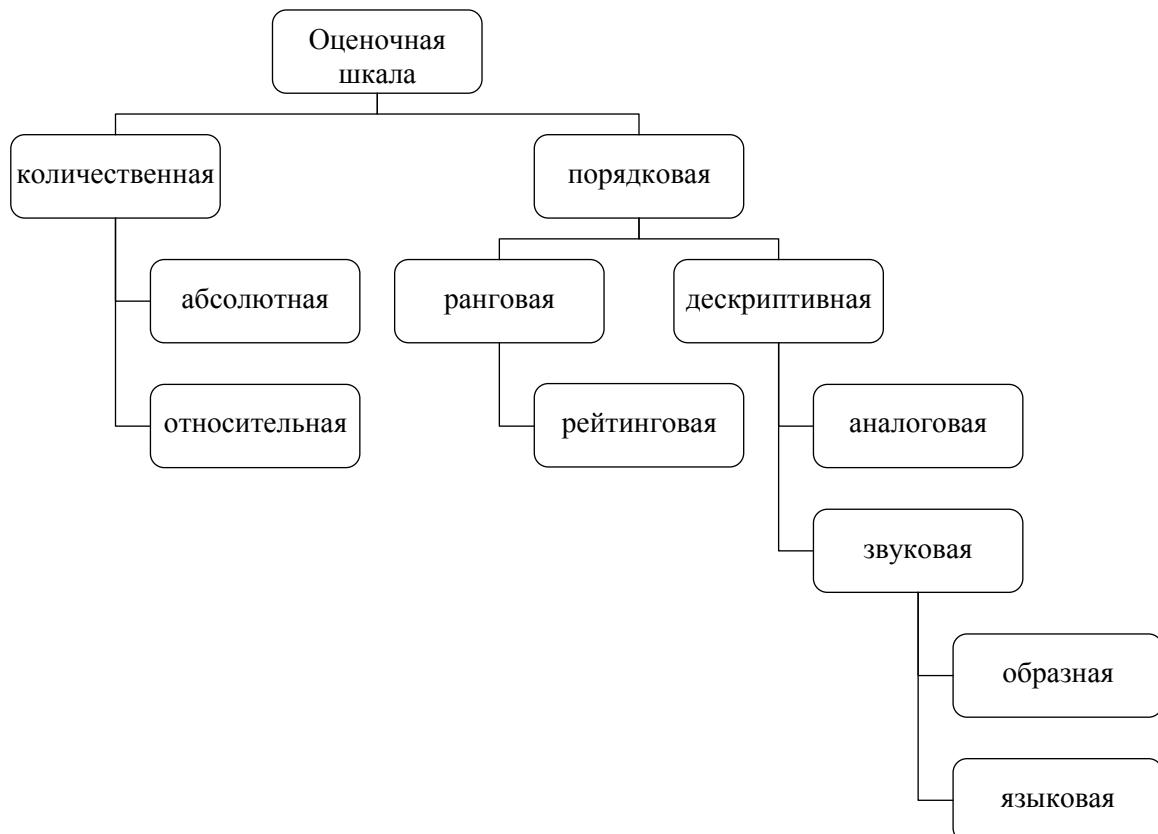
Кроме того, *количественные шкалы* могут быть непрерывными и дискретными. Однако в практике образовательной деятельности случаи применения непрерывных шкал исключительно редки. Оговоримся, что употребляемая нами терминология не обязательно соответствует принятой в других источниках. В частности, порядковые дескриптивные часто называют номинальными.

*Количественные шкалы.* Количественная шкала предназначена для представления оценки в числовой форме. Если в качестве множества величин выступает числовое множество, то говорят о *количественной величине*. В качестве примера можно привести хорошо известную традиционную вузовскую систему балльных оценок.

Если начало отсчета не связано с обучающимся, не зависит от него, то говорят об *абсолютной оценочной шкале*. Типичные средства оценки с использованием абсолютной шкалы — тесты достижений или более привычные нам контрольные работы. Они нацелены на идентификацию состояния обучающегося по *абсолютной количественной шкале*.

Схема 1

### Виды оценочных шкал



Впечатление о субъективности оценки может возникнуть в ситуации, когда студент-«троекщик» проявил титанические, не свойственные для себя усилия при выполнении задания, но при этом его результат оказался ниже результата студента-«отличника», обладающего превосходной памятью и способностью без особых усилий осваивать материал. В таких ситуациях *абсолютная шкала* входит в противоречие с соображениями педагогического плана и, возможно, требуется переход к *относительной шкале*.

*Относительная шкала* предполагает сравнение текущего состояния студента с его же состоянием некоторое время назад. Следовательно, относительная шкала связана с самим измеряемым объектом и отражает его измерение, развитие. Переход к универсальной мере успешности — темпу роста в качестве сравниваемого критерия в преподавании всех вузовских дисциплин — способен сам по себе совершить коренной поворот от профилактическо-коррекционной к проективной педагогике. Однако при такой шкале возможна ситуация, когда студент воспринимает выставление отметки как средство реализации отношения к нему, тогда как преподаватель рассматривает выставление отметки сугубо в рамках деловых отношений.

Если в качестве планируемых результатов обучения в рамках дисциплины выступают конкретные компетенции, представленные системами типовых заданий, то абсолютная количественная шкала строится очень просто: умеет студент безошибочно выполнять задания из такого-то набора — одна оценка, не умеет — иная.

На этой же основе может быть выстроена и *относительная шкала*: если за определенный период времени студент овладел определенными компетенциями — одна оценка, не овладел — иная. Будучи более гуманной, чем абсолютная, относительная шкала, тем не менее, в условиях группового обучения студентов в вузе очень конфликтогенна.

Использование абсолютных шкал целесообразно для контроля и оценки учебных достижений студентов за некоторый учебный период. Для контроля внутри образовательного процесса более подходящей оказывается относительная шкала.

В слабо структурированных областях, таких как искусство или личностное развитие — чаще используются *порядковые шкалы*. Их особенность состоит в том, что объект сравнивается с подобными объектами. Если множеством величин является само данное множество, то речь идет о его упорядочивании, иерархизации. Если же измеряемое множество отображается в другое, то априори предполагается, что это второе множество упорядочено, и иерархия в нем известна. В обоих случаях сравнение производится обычно экспертным путем.

*Экспертом* называют специалиста в некоторой области, суждения и умозаключения которого в этой области обладают высокой степенью достоверности.

Таким образом, *экспертная оценка* всегда связана с порядковой шкалой и состоит в упорядочивании измеряемых объектов по какому-то набору признаков (критериев). Такой вариант оценочной шкалы называется *ранговым*. Например, каждому объекту присваивается номер, ранг в иерархии. Типичные, самые очевидные примеры ранговых шкал — система должностей на университетской кафедре или система воинских званий. Этот способ распространен в западных системах образования и ранее широко применялся в России.

Частный случай ранговой шкалы — *рейтинговая система*. Рейтинговая система по ряду признаков имеет большое сходство с количественной шкалой, но, что очень важно, та-кой не является. Рейтинг — это действительно число, но получается оно либо путем опроса субъективных мнений экспертов, как рейтинги политических деятелей, либо путем набора очков (пунктов, баллов). В большинстве российских вузов подобная рейтинговая система промежуточных оценок применяется, но, видимо, из-за вполне оправданной осторожности, она все-таки привязана к традиционной балльной.

Недостаток рейтинговой системы очевиден: количество очков за то или иное учебное достижение назначается экспертным способом и может существенно варьироваться от дисциплины к дисциплине, отражая в своей произвольности особенности, сложившиеся в разных педагогических коллективах.

Хорошо известен и другой тип порядковых шкал — *дескриптивные (описательные) шкалы*. Они характеризуются тем, что объект, с которым сравнивается данный, хотя и принадлежит тому же множеству, что и измеряемый, но замаскирован, завуалирован, скрыт. Пример дескриптивной шкалы — описание знаковой системой.

Очевидная знаковая система — язык, менее очевидная — образная, в том числе графические модели. Оценки с помощью дескриптивных шкал давно дискутируются, у них есть горячие сторонники, а в ряде образовательных учреждений такие системы уже применяются. Типичная языковая дескриптивная оценка — это некоторая характеристика.

*Критерии оценки.* Под критерием оценки понимается описание того, что должен знать и уметь студент, чтобы продемонстрировать достижение запланированного результата обучения.

*Цель критериев оценки* — установить четкие и недвусмысленные «стандарты» достижения каждого из запланированных образовательных результатов.

#### ***Вопросы и задания:***

1. Обоснуйте собственную позицию по проблеме оценивания учебных достижений студентов.
2. Составьте тезисы для выступления на методическом семинаре по вопросу «Типы контроля и виды аттестации в современном вузе».
3. Охарактеризуйте объект оценивания при аттестации по дисциплине (по выбору) и предложите варианты проверочных заданий.

*Таблица 13*

|       | Аттестация по дисциплине «.....» |                        |                              |
|-------|----------------------------------|------------------------|------------------------------|
| № п/п | Объекты оценивания               | Направленность заданий | Варианты проверочных заданий |
| 1.    |                                  |                        |                              |

#### ***§ 5. Фонд средств для оценки формируемых у студентов компетенций***

Задачу оценивания компетенций в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения необходимо решать, прежде всего, создавая фонды оценочных средств, которые позволяют:

- выявить аутентичные (истинные, верные) образовательные результаты;
- обеспечить конструктивную обратную связь между преподавателем и студентом;
- связать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений, компетентностей и т.п.) студента и создать условия, в которых он получит опыт планирования и реализации процесса собственного обучения.

*Фонд оценочных средств* — комплект методических и контрольных измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных этапах обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие (или несоответствие) их подготовки требованиям соответствующего ГОС ВПО по завершении освоения основной образовательной программы (по определенному направлению или специальности).

Фонды оценочных средств разрабатываются вузами с учетом особенностей принятых основных образовательных программ (ООП). Стандарт при этом выполняет функцию

социальной нормы качества высшего профессионального образования, описанной в категориях: «вид (направление) деятельности», «квалификационные требования (универсальные и профессиональные компетенции)», «профессиональные задачи», «решение проектов» и др.

*Фонд оценочных средств* может включать:

- программу проведения контрольно-оценочных мероприятий на весь срок обучения студентов;
- модели компетенций и программы оценивания компетенций в соответствии с уровнями обучения (бакалавриат, магистратура) и профилем специальности;
- совокупность контрольно-оценочных материалов (тестов, кейсов, опросников и др.), предназначенных для оценивания уровня сформированности компетенций на всех этапах обучения (на входе у студентов первого курса, на ключевых этапах обучения на старших курсах, после практик, на этапе подготовки к защите дипломной работы и др.);
- требования к квалификации организаторов оценивания;
- технологии и методы обработки результатов оценивания компетенций;
- инструкции и программно-инструментальные средства обработки результатов, статистического анализа данных, графической визуализации и интерпретации, форматы представления их пользователем;
- наборы показателей, а также критерии оценки сформированности компетенций и шкалы оценивания в соответствии с задачами контроля;
- банк статистической информации и программы мониторинга достижений;
- портфолио студентов;
- программы итогового экзамена для выпускников по направлениям подготовки;
- совокупность заданий, предназначенных для предъявления выпускнику на экзамене и критерии их оценки;
- методические материалы, определяющие процедуру проведения экзамена;
- методические материалы для выпускной квалификационной работы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня подготовки выпускника требованиям ГОС ВПО на базе подготовки, выполнения и защиты им выпускной квалификационной работы;
- рекомендации по обновлению фонда оценочных средств (периодичность, степень обновления, изменения процедур, методов, технологий, показателей, критериев и др.).

Создание *фонда оценочных средств* следует проводить поэтапно, включая технологии для «входной» аттестации уровня сформированности основных компетенций у студентов 1-го курса в начале освоения ООП ВПО.

*Этапы формирования фонда оценочных средств* вуза: предварительный и основной.

*Предварительный этап.* На данном этапе осуществляется идентификация требований, их разделение и ранжирование по значимости.

*Основной этап.* На данном этапе идет формирование структуры и содержания оценочных средств, проверка на валидность поставленным целям оценивания.

*Фонд оценочных средств* может включать две части:

- средства для промежуточной аттестации студентов (по уровням, по направлениям, по профилям подготовки студентов);
- средства для итоговой аттестации выпускников (по уровням, по направлениям, по профилям подготовки студентов).

Основой проектирования и разработки оценочных средств могут служить *структурные матрицы оценочных средств* текущего, промежуточного (рубежного) и итогового контроля уровня освоения компетенций обучающихся.

Структурные матрицы составляются отдельно для каждой из основных образовательных программ подготовки (бакалавров, магистров, специалистов по направлению и профилю подготовки). Эта информация задает требования к содержанию и возможной структуре средств оценивания компетенций выпускников согласно перечню УМО по направлению подготовки и может служить основой для аттестации и аккредитации основных образовательных программ высшего профессионального образования (бакалавры и магистры) по данному направлению.

В зависимости от целей оценки, от уровня, ступени или типа образовательной программы, оценочные средства конструируются на разных уровнях сложности и неопределенности.

Чем выше уровень неопределенности, творчества, задаваемого оценочным средством, тем меньше степень социального нормирования (содержание задания нормировано, а на ответ нормирование может не распространяться). Соответственно, выше сложность, эвристичность ответа, данного студентом. Напротив, чем ниже уровень неопределенности, выше детерминированность (ниже сложность, выше однозначность ответа) оценочного средства, тем меньше степень нормирования (содержания задания, ответа на него).

Чтобы измерить и оценить компетенции, необходимо поставить студента в такую ситуацию, когда его работа носит не только учебный характер, но и максимально приближена к реальной профессиональной деятельности. Например, по педагогике мы можем предложить студентам описание некой законодательной нормы и в качестве задания попросить выделить главную мысль, выразить свое отношение к описанной норме. При выполнении задания студент должен будет проявить свою способность анализировать нормативный документ. В этом случае он не только демонстрирует конкретные навыки анализа текста, но и включается в сферу своей будущей профессиональной деятельности.

В ходе образовательного процесса, в том числе в период межсеместровой аттестации, средствами оценки компетенций могут выступать учебно-профессиональные задачи, кейсы, портфолио и т.д.

Например, оценку профессиональных компетенций студентов, формируемых в рамках дисциплины «Практическая педагогика», можно провести в процессе их работы над проектом по теме: «Организация внеурочной деятельности школьников на начальной ступени обучения». Это обусловлено тем, что результатом проектирования является воспитательное занятие по самостоятельно выбранному студентом направлению внеурочной деятельности младших школьников (спортивно-оздоровительному, художественно-эстетическому, научно-познавательному, военно-патриотическому, общественно полезной или проектной деятельности) с учетом разнообразных видов внеурочной деятельности (игровой, познавательной, досугово-развлекательной, трудовой, спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой и т.д.).

Воспитательное занятие — это всегда уникальный продукт, процесс его разработки — не только деятельность, связанная с репродуктивностью тех знаний, которые студенты получают на занятиях, но и их синтез, анализ и обобщение, а также их творческое применение. Следовательно, оценке необходимо подвергнуть как сам проект, так и всю логическую цепочку действий студента, направленную на его разработку и/или реализацию в процессе производственной практики.

Важным звеном данной цепочки может стать стадия выбора темы проекта, предложенного для разработки и реализации в конкретном образовательном учреждении, т.к. в этот момент студент либо проявляет заинтересованность, увлеченность тематикой, либо соглашается с выбором педагога, тем самым становится пассивным исполнителем.

Специфика учебной деятельности студентов-бакалавров в рамках дисциплины «Практическая педагогика» состоит в том, что деятельность студентов по получению теоретических знаний и по их применению сочетаются особым образом. Например, усвоенные

студентами теоретические знания по теме «Организация внеурочной деятельности младших школьников в свете требований ФГОС» должны стать основой для генерации новых идей разработки внеурочных занятий с помощью методического конструктора, при реализации которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации школьников на начальной ступени обучения.

Особенностями оценки в этом случае становится ее вариативность, деятельностный характер и аутентичность. Помимо аналитико-оценочной функции она выполняет образовательную и стимулирующую. Использование целого комплекса различных оценочных средств в образовательном процессе создает условия для проведения зачетов и экзаменов в накопительной форме.

Предполагается, что уровень компетенций, формируемых в рамках конкретной дисциплины, характеризуется по основным признакам:

- по результату деятельности студента (продукту);
- по способу ее протекания (процессу).

Из этого следует очевидный вывод, что оценивать необходимо не только результат работы, но и сам процесс выполнения конкретного задания.

*Требования к средствам оценивания формируемых компетенций:*

- интегративность (междисциплинарный характер, связь теории и практики);
- проблемно-деятельностный характер;
- ориентация на применение умений и знаний в нетиповых ситуациях;
- актуализация в заданиях содержания профессиональной деятельности;
- экспертиза в профессиональном сообществе;
- связь критериев с планируемыми результатами.

Для проведения контрольно-оценочной деятельности требуется разработка критериев оценивания (степени соответствия установленным требованиям) и технологии (процедуры) оценивания.

При реализации технологий оценки компетенций для каждого оценочного средства должен быть выбран определенный критерий оценивания, определяющий степень соответствия заданной норме.

Одним из средств оценки общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых в рамках учебных дисциплин, являются компетентностно-ориентированные задания.

*Компетентностно-ориентированное задание* — это задание, которое требует использования знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организует деятельность обучающегося, а не требует воспроизведения им информации или отдельных действий. Проанализировав задания, которые предлагались в рамках исследования PISA, авторские тесты В.И.Рыжика, можно выделить типы компетентностно-ориентированных заданий:

- задания, в которых имеются лишние данные;
- задания с противоречивыми данными;
- задания, в которых данных недостаточно для решения;
- многовариантные задания (задания, имеющие несколько вариантов решения);
- комплексные задания (задания, которые состоят из трех частей различной сложности).

*Признаки компетентностно-ориентированного задания:*

- обучающий характер;
- имитация жизненной ситуации;
- выход за рамки одной образовательной области;
- наличие большего, по сравнению с обычными учебными задачами, набора данных, среди которых могут быть и лишние, или часть необходимых данных отсутствует

(предполагается, что обучающиеся должны самостоятельно найти их в справочной или учебной литературе).

*Основные требования к компетентностно-ориентированному заданию:*

- задание требует продвижения от воспроизведения известного образца к самостоятельному пополнению знаний;
- задание требует поиска и разработки новых, не изучавшихся ранее подходов к анализу незнакомой проблемы или ситуации, требующей принятия решения в ситуации неопределенности, при этом разрешение проблемы или ситуации может иметь практическое значение или представлять личностный и (или) социальный интерес;
- задание предполагает создание высказывания (письменного или устного). Высказывание может быть представлено в виде текста-описания или текста-рассуждения, сообщения, описания, пояснения, комментария, аргументированного мнения, инструкции, оценочного суждения, формулировки и обоснования гипотезы, заключения или отчета.

*Функции компетентностно-ориентированных заданий:* предметно-деятельностная, гностическая, воспитательная, аксиологическая, мотивационно-стимулирующая, контрольно-оценочная.

При этом для учебных компетентностно-ориентированных заданий доминирующей является предметно-деятельностная функция, сущность которой сводится к формированию у студентов способности применять знания, умения, сформированные в ходе освоения предмета или дисциплины, при выполнении заданий и решении задач профессиональной деятельности.

Для критериальных компетентностно-ориентированных задач доминирующей является контрольно-оценочная функция.

*Основные преимущества компетентностно-ориентированных заданий:*

- научная обоснованность, позволяющая получать объективированные оценки компетенций студентов, формируемых в процессе изучения дисциплины или цикла дисциплин;
- технологичность, сочетаемость с другими образовательными технологиями;
- наличие одинаковых для всех испытуемых условий проведения педагогического измерения (трудность, состав, структура заданий) и правил интерпретации результатов;
- возможность использования для самообразования и самоконтроля.

Компетентностно-ориентированные задания расширяют возможности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов, помогают более точно определить проблемы каждого студента по изучаемой теме курса, оценить уровень владения компетенцией, формируемой в рамках конкретной дисциплины.

Вместе с тем, в методических и дидактических материалах, современных учебниках, учебных пособиях компетентностно-ориентированных заданий представлено недостаточно. Разработка таких заданий трудоемка и требует от преподавателя вуза знаний особенностей их построения.

Результаты сравнительного анализа структурных компонентов педагогических заданий и их терминологического обозначения у различных авторов позволили уточнить их внутреннюю структуру.

*Структура компетентностно-ориентированных заданий* включает:

- стимул;
- задачную формулировку задания;
- источник информации;
- инструмент оценивания заданий.

Каждая составляющая подчиняется определенным требованиям, обусловленным тем, что компетентностно-ориентированные задания организуют деятельность студента, а не воспроизведение им отдельных действий или учебной информации.

*Задачная формулировка* указывает на деятельность студента, необходимую для выполнения задания.

*Источник информации* содержит необходимый материал для успешного выполнения задания.

Бланк для выполнения компетентностно-ориентированных заданий нужен только в том случае, если задание предусматривает структурированный ответ, который должен четко фиксироваться на специально выданном бланке.

*Инструмент оценивания* заданий представляет собой шкалу критериев и показателей, модельного ответа, бланка наблюдения и т.д.

Под *системой компетентностно-ориентированных заданий* мы понимаем совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компетентностно-ориентированных заданий, оптимально обеспечивающую овладение студентами общекультурными и профессиональными компетенциями, позволяющую осуществлять оперативную и итоговую диагностику успешности образовательного процесса и сформированности указанных компетенций. Компетентностно-ориентированные задания являются одновременно компонентом и содержания, и технологии, и мониторинга, в совокупности обеспечивающих оптимальное достижение результата, заданного целями образовательного процесса в вузе при максимальной затрате интеллектуального потенциала и способностей студентов и минимальном расходе физических и временных затрат.

Анализ состояния проблемы систематизации компетентностно-ориентированных заданий показал, что система заданий, включая определенные типы, не сводится к ним. Она может иметь специфические особенности, но не обладает целостностью. Выбор основания классификации внутри той или иной системы обусловлен прежде всего системообразующим фактором (формированием у студентов конкретной компетенции). Благодаря системообразующему фактору различные типы заданий образуют целостную систему.

Основанием для классификации компетентностно-ориентированных заданий может выступить: содержание; их целевое назначение; характер учебно-познавательной деятельности студентов; число студентов, вовлеченных в процесс выполнения заданий; формы организации обучения и др.

По *содержанию* можно выделить компетентностно-ориентированные задания, выполняемые на основе интеграции содержания: одной или нескольких тем (модулей, блоков) дисциплины; одной дисциплины; двух и более дисциплин одного цикла; дисциплин разных циклов.

По *целевому назначению* можно выделить: адаптивно-ориентировочные, формирующие, интегрирующие, контрольно-корректирующие, оценочно-результативные (критериальные) компетентностно-ориентированные задания.

По *характеру учебно-познавательной деятельности* студентов можно выделить репродуктивные, продуктивные, творческие компетентностно-ориентированные задания.

По *числу студентов, вовлеченных в процесс выполнения*: индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные компетентностно-ориентированные задания.

По *формам организации обучения*, в рамках которых возможно применение компетентностно-ориентированных заданий, различают задания для решения на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях, зачетах и экзаменах, задания для решения в период производственных и педагогических практик.

При измерении и оценивании сформированности компетенций студентов проектироваться должно не одно частное компетентностно-ориентированное задание, а целостная система заданий. При проектировании системы компетентностно-ориентированных заданий в рамках учебной дисциплины необходимо четко учитывать иерархию компетенций. Овладение общекультурными и профессиональными компетенциями происходит последовательно и целенаправленно, путем обобщения и систематизации ранее освоенных

действий, операций, видов деятельности в процессе решения компетентностно-ориентированных заданий, входящих в систему. Набор, последовательность и содержание заданий должны отражать различные виды будущей профессиональной деятельности, к выполнению которых студент может быть подготовлен.

Основу проектирования компетентностно-ориентированных заданий может составлять таксономия целей.

**Таксономия** (от греч. *taxis* — расположение, строй, порядок и *nomos* — закон) — теория классификации и систематизации сложно организованных областей деятельности, обычно имеющих иерархическое строение (органический мир, объекты географии, геологии, языкоznания, этнографии и т.д.).

*Уровни усвоения учебного материала, описанные авторами таксономии целей:*

1. Блум Б.: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.
2. Симонов В.П.: различение, запоминание, понимание, простейшие умения и навыки, перенос.
3. Беспалько В.П.: ученический (узнавание), алгоритмический (решение типовых задач), эвристический (выбор действия), творческий (поиск действия).
4. Максимова В.Н.: узнавание, запоминание, понимание, применение (тематическое обобщение, предметное обобщение, межпредметное обобщение).
5. Скаткин М.Н.: воспроизведение понятия, узнавание понятия, применение понятия, воспроизведение системы понятий, применение системы понятий.
6. Лебедев О.Е.: информированность, функциональная грамотность, грамотность, компетентность.
7. Тесленко В.И.: информационный, репродуктивный, базовый, повышенный, творческий.
8. Королева В.Г.: репродуктивное самостоятельное воспроизведение, репродуктивное алгоритмическое действие, продуктивное эвристическое действие, продуктивное эвристическое действие, продуктивное творческое действие.
9. Хижнякова Л.С., Синявина А.А.: описание, сравнение, классификация, преобразование, моделирование, систематизация, интерполяция, экстраполяция, дивергенция, конвергенция.
10. Иржавский В.Н., Арапов А.В. выделяют 4 уровня, три из которых распадаются на подуровни:
  - непосредственный;
  - вторично-образный (идентификация составных частей объекта и его внутренних и внешних связей, классификация объекта и его частей);
  - символический уровень (идентификация взаимных изменений объекта, его внутренних и внешних факторов в результате их взаимодействия; классификация связей; «виртуализация» объекта — условное название процесса формирования представлений о возможных состояниях объекта, которые непосредственно не наблюдались);
  - знаковый уровень (идентификация факторов согласования взаимосвязей, классификация связей, виртуализация связей, систематизация объекта — формирование представлений о пространственно-временной структуре объекта).

В качестве примера будем использовать таксономию целей в когнитивной области Б.Блума.

По своей сути она соответствует идеям компетентностного подхода, т.к. включает в себя цели-результаты от запоминания и воспроизведения изученного материала (знание) до решения проблем (компетенция), в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, построить их новые сочетания с предварительно изученными идеями (творчество), методами, процедурами (способами действий), включая создание нового.

Схема проектирования компетентностно-ориентированных заданий, основанная на таксономии Б.Блума, имеет следующий вид.

*Знание.* Выбор объекта профессиональной деятельности. Например, «воспитание» и выявление фактов, понятий, принципов, закономерностей, связанных с объектом ситуации и присутствующих в содержании дисциплин «Теоретическая педагогика» и «Практическая педагогика». Бакалаврам педагогики предлагается начать анализ ситуации с рассмотрения основных понятий, вокруг которых она строится (мотивация, проект, проектная деятельность, проектное обучение).

*Понимание.* Постановка проблем, связанных с объектом ситуации. Например, «Мотивация младших школьников к участию в проектной деятельности». Студент вычленяет проблему, которая в данной ситуации может стать основой для формулировки задачи (возрастные особенности учебной мотивации и проектной деятельности младших школьников, особенности проектного обучения на начальной ступени образования и т.д.).

*Применение.* Формулировка контекста ситуации. Например, «Индивидуальные особенности участников, особенности воспитательного процесса в образовательном учреждении, особенности учебной деятельности и т.д.». Студент самостоятельно задает контекст ситуации, тем самым демонстрируя способность к применению теоретических знаний на практике (например, «Особенности учебной мотивации учеников 3-го класса гимназии при подготовке исследовательских проектов»).

*Анализ.* Формулировка профессиональной задачи на основе анализа ситуации. В ходе анализа ситуации, ограниченной определенным контекстом, студент самостоятельно формулирует задачу. Например, «Каким должен быть алгоритм действий учителя по формированию мотивации третьеклассников гимназии при подготовке исследовательских проектов? Какие темы исследовательских проектов будут способствовать ее развитию? и т.д.».

*Синтез.* Обоснование и представление студентом выбранного способа решения задачи. Студент представляет собственные продукты решения самостоятельно сформулированных задач (алгоритм действий педагога, темы исследовательских проектов и т.д.) и осуществляет самооценку выбранного способа решения.

*Оценка.* Анализ возможных позитивных и негативных последствий данного решения, прогноз развития ситуации в будущем.

В основе структуры критериев оценки сформированности профессиональной компетенции, такой как «умение решать профессиональные задачи на основе знаний, опыта, ценностей и наклонностей», также может быть использована таксономия целей в когнитивной области Б.Блума.

Варианты критериев оценки для получения отметки «отлично»:

- студент демонстрирует знание базовых понятий педагогики;
- выделяет теоретические, методические проблемы;
- демонстрирует способность к интеграции знаний теоретической и практической педагогики при решении профессиональных задач;
- демонстрирует системность и глубину понимания проблемы, тенденции ее развития в новых условиях образования;
- использует теоретические знания и опыт для решения проблем;
- владеет анализом и самоанализом предлагаемых решений;
- способен предложить альтернативные подходы к решению проблем;
- обосновывает выбор способа решения задания;
- проектирует пути решения;
- моделирует способы деятельности, формы организации деятельности субъектов образовательного процесса;
- осознает позиции различных субъектов в образовательном процессе, осуществляет самоанализ и самооценку.

Применение компетентностно-ориентированных заданий в рамках учебных дисциплин позволяет решить проблему более качественного усвоения студентами знаний и развития способности их применения на практике. Задания в таком формате можно использовать при составлении как диагностических и контрольных, так и обучающих работ.

Использование компетентностно-ориентированных заданий позволяет активизировать самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов, изменив характер их работы. Преподаватель в этом случае выполняет функции консультанта, сопровождающего самостоятельную деятельность студентов в процессе формирования и развития их компетенций.

С целью повышения аутентичности и объективности оценки сформированности профессиональных компетенций студентов принципиально важен отбор содержания итогового экзамена по дисциплине. Например, основой для разработки теоретических вопросов и ситуаций, интегрирующих практический компонент содержания дисциплины «Практическая педагогика», является соотнесение теоретических аспектов (дидактические единицы дисциплины «Теоретическая педагогика») и практических аспектов (компетентностно-ориентированные задания) содержания с оцениваемыми компетенциями. Их тематика должна быть комплексной и соответствовать задачам будущей профессиональной деятельности. Решение компетентностно-ориентированных заданий возможно только на основе привлечения знаний, умения, опыта, норм и т.д. из учебной дисциплины «Теоретическая педагогика».

В соответствии с характеристикой профессиональной деятельности бакалавров по направлению «Педагогическое образование», представленной в стандарте, ее объектами являются обучение, воспитание, развитие, просвещение и образовательные системы. Эти объекты должны стать базой для разработки теоретических вопросов и компетентностно-ориентированных заданий на основе междисциплинарной интеграции содержания таких дисциплин, как «Теоретическая педагогика» и «Практическая педагогика». Содержание экзаменационных материалов должно быть ориентировано на проверку готовности студента к решению основных профессиональных задач, определяющих его профессиональную компетентность.

Основные типы профессиональных задач, решение которых способствует становлению общекультурных и профессиональных компетенций педагога:

- задачи, связанные с пониманием места ученика в образовательном процессе;
- задачи подготовки, планирования, организации образовательного процесса;
- поведенческие задачи;
- задачи самообразования на основе рефлексии и самооценки;
- коммуникативные задачи;
- управленческие задачи и задачи по работе с информацией.

Укрупненные группы задач после соответствующей конкретизации составляют основу разработки содержательной части экзамена дисциплины «Практическая педагогика».

Теоретическая часть вопросов направлена на то, чтобы выявить уровень владения основными понятиями, умения использовать категориальный аппарат педагогики, а также глубину понимания проблем и тенденций современного образования.

Степень освоения дидактических единиц дисциплины, входящих в экзамен, является показателем теоретической готовности бакалавров и основой их профессиональной компетентности.

Практическая часть экзамена дает студентам возможность продемонстрировать способность к применению знаний, умений, опыта, ценностей и наклонностей в конкретных ситуациях профессиональной деятельности.

Практическая часть экзамена обеспечивает:

- выявление готовности студентов самостоятельно выбирать контекст решения ситуации (возрастной, социально-педагогический, тематический и т.д.) и представлять варианты решения профессиональной задачи, исходя из выбранного контекста;
- умение при решении задачи устанавливать связи с теоретическими положениями педагогики, аргументировать выбор способов решения, осуществлять самоанализ и самооценку, выражать ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Выполнение подобных заданий способствует не только более глубокому осмыслению программного материала, но и дает возможность расширить рамки учебной программы, что стимулирует самообразование и саморазвитие обучающихся. Результативное выполнение заданий позволит студенту в будущем успешно реализовать себя в условиях современной ситуации, где востребованными и успешными становятся люди, способные мыслить и действовать самостоятельно.

Для обработки результатов оценивания можно использовать программно-инструментальные средства автоматизированной обработки оценочных материалов и модели статистических обобщений на массивах оценок: размах оценок, средняя по оценкам каждого из выпускников вузов, факторизация (расслоение) массива аттестуемых по полученным оценкам, обобщенные оценки, мониторинговые сравнения с результатами предыдущих аттестаций и др.

Создание фонда оценочных средств потребует от разработчиков знаний методик контроля, теории педагогических измерений для выбора вида и содержания контролирующих заданий на разных этапах обучения студентов, умений структурирования содержания учебного материала на основе компетентностного и деятельностного подходов, стандартизации контрольно-оценочных процедур.

#### ***Вопросы и задания:***

1. На основе предложенного варианта структуры фонда оценочных средств разработайте собственный вариант.
2. Опишите этапы разработки фонда оценочных средств.
3. Перечислите требования к оценочным средствам проверки формируемых компетенций.
4. Приведите примеры компетентностно-ориентированных заданий различных типов.

*Таблица 14*

| <b>№<br/>п/п</b> | <b>Типы компетентностно-ориентированных заданий</b>                               | <b>Пример задания</b> |
|------------------|---|-----------------------|
| 1.               | Задания, в которых имеются лишние данные  |                       |
| 2.               | Задания с противоречивыми данными   |                       |
| 3.               | Задания, в которых данных недостаточно для решения                                |                       |
| 4.               | Многовариантные задания (задания, имеющие несколько вариантов решения)            |                       |
| 5.               | Комплексные задания (задания, которые состоят из трех частей различной сложности) |                       |

5. Разработайте схему проектирования компетентностно-ориентированных заданий на основе таксономии (автор по выбору).

## *Литература*

1. Аванесов В.С. Современные методы обучения и контроля знаний. — М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 99 с.
2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.
3. Богословский В.А., Караваева Е.В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе // Мат-лы XVII Всероссийской науч.-метод. конф. «Проектирование ФГОС ВПО и ООП ВПО в контексте европейских и мировых тенденций». Ч. 1. — М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. — С. 57—70.
4. Боярский Е.А., Коломиец С.М. Оценивание обобщенных компетенций выпускников вуза // Высшее образование сегодня. 2007. — № 11. — С. 31—35, 155.
5. Васильев В.Н., Лисицына Л.С., Шехонин А.А. Концептуальная модель для извлечения результатов обучения из избыточного содержания образования // Науч.-техн. вестник СПбГУ ИТМО. — 2010. — Вып. 68. — С. 104—108.
6. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа. — СПб.: СПбГУ, 1997. — 510 с.
7. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: Учеб. пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 216 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
9. Колосов В.П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. 2006. — № 2. — С. 20—22.
10. Лисицына Л.С., Лямин А.В., Шехонин А.А. Разработка рабочих программ дисциплин (модулей) в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: Метод. пособие. — СПб.: СПбГУ ИТМО. 2011. — 63 с.
11. Меркулова С. К проблеме оценки компетентности // Высшее образование в России. 2008. — № 2. — С. 163—165.
12. Психолого-педагогический словарь / Под ред. В.А.Мижерикова. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 311 с.
13. Пузанков Д.В., Кузьмин Н.Н., Шехонин А.А. и др. Проблема оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза // Мат-лы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» / Под науч. ред. Н.А.Селезневой и А.И.Субетто. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 37 с.
14. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 3-е. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — 95 с.
15. Стегний В.Н., Курбатова Л.Н. Исследование качеств инженера в контексте компетентностного подхода. 2010. — № 5. — С. 95—102.
16. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. — № 3. — С. 10—14.
17. Упшинская А.Е. Формирование компетенций в условиях интеграции науки и образования. — М.: СГА. — 2009. — 96 с.
18. Tuning Educational Structures in Europe / EC. Educational and Culture Socrates-Tempus. — 2006.

## **ГЛАВА 3. О СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

### ***§ 1. Компетентностно-ориентированные тестовые задания***

#### ***1.1. Тестирование как одна из форм педагогического оценивания и его характеристики***

Под педагогическим контролем понимается система проверки и оценки результатов обучения и воспитания студентов. Целесообразность педагогического контроля подтверждается многочисленными исследованиями. Известно, что педагогический контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показывает практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут к поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению современных систем оценивания результатов обучения студентов [18].

Хотя находятся «прогрессивные» зарубежные преподаватели, которые вообще отрицают всякое оценивание знаний студентов [4].

Оценка — это результат соответствия или несоответствия (обычно словесное выражение) усвоенных студентом знаний, умений и навыков целям и задачам обучения. Оценка — не простая фиксация факта усвоения или неусвоения учебного материала, она предполагает выявление причин неуспешности и способствует организации учебной деятельности, направленной на устранение ошибок и недочетов усвоения. Наиболее распространенными системами оценивания в российской высшей школе являются: портфолио, педагогическое тестирование, рейтинговая и модульно-рейтинговая системы оценивания, которые описаны в работах [6, 7, 8, 10, 16, 21, 23, 25].

Важное место среди методов оценивания занимают тесты благодаря высокой степени формализации и унификации. Остановимся более подробно на тестировании как одной из форм педагогического оценивания. Теория тестирования возникла на стыке психологии, социологии, педагогики и других так называемых поведенческих наук (Behavioral Sciences). Зарубежные психологи называют эту науку психометрикой (Psychometrika), а педагоги — педагогическим измерением (Educational measurement). В.С.Аванесов [1, 2, 3] теорию тестирования называет тестологией, которая в зависимости от сферы применения и развития может быть педагогической, психологической или социологической.

Отличия теста от других форм контроля [8]:

1. Содержание теста подвергается четкому планированию. На стадии разработки теста проходит отбор содержания, которое будет подвергаться проверке, планируется форма заданий, их количество и расположение. Содержательный план теста анализируется экспертами.

2. Форма заданий. В тестах форма заданий стандартизирована — по форме предъявления и по форме записи ответов.

3. Наличие статистических характеристик у тестовых заданий. Заранее известно, какова трудность предлагаемого задания, будет ли оно одинаково выполняться слабыми и сильными испытуемыми или нет (дифференцирующая способность) и др.

4. Наличие специальных шкал, которые соотнесены со стандартизованными нормами, для подведения результатов тестирования.

5. Наличие оценок точности измерения (ошибки измерения). С помощью статистических методов мы можем оценить ошибку измерения, а по результатам оценки принять или не принять результаты тестирования.

С точки зрения математической логики тестовое задание представляет собой смысловое высказывание, зависящее от переменной, принадлежащей некоторому множеству:  $p(x)$ ,  $x \in U$ . Такие высказывания называют предикатами. Для всякого фиксированного

$x_0 \in U, p(x_0)$  — либо истинно, либо ложно. Выполнить тестовое задание означает указать множество  $P \subset U$ , такое что  $\forall x \in P, p(x)$  — истинно. Если  $U$  дискретно и конечно, то говорят, что имеем тестовое задание закрытой формы, в противном случае — открытой формы. С этой точки зрения тестовые задания на соответствие и на последовательность являются тестовыми заданиями закрытой формы.

Следует различать два основных подхода к разработке тестов для конкурсного (профессионального) отбора и для аттестации учащихся: нормативно-ориентированный (НОТ) и критериально-ориентированный. Первый подход позволяет сравнивать учебные достижения (уровень знаний и умений) отдельных испытуемых друг с другом на основе распределения баллов. А критериально-ориентированный подход позволяет оценивать, в какой степени испытуемый овладел необходимым для профессиональной деятельности учебным материалом. Оба эти подхода в равной степени необходимы для создания диагностических тестов в интеллектуальных обучающих системах.

В.С.Аванесов выделяет ряд различий между нормативно-ориентированными и критериально-ориентированными тестами, заключающихся не в самих тестовых заданиях, а в интерпретации индивидуальных баллов. Первое различие — цели создания теста. Нормативно-ориентированные тесты позволяют оценить соответствие знаний и умений испытуемого некоторой норме: подходит — не подходит. Критериально-ориентированные тесты дают возможность оценки уровня обученности и эффективности программы обучения. Второе различие — уровень детализации области содержания. От критериально-ориентированных тестов чаще всего требуется большая детализация. Третье различие — статистическая обработка. Обработанные (шкалированные) баллы по результатам нормативно-ориентированного тестирования базируются на статистических данных нормативной группы, т.е. специфической, достаточно большой выборке испытуемых, для чего применяются специальные нормативные шкалы. Кроме того, существует и ряд других отличий.

Наглядной иллюстрацией качественных различий этих тестов является таблица 15, разработанная Ю.И.Ворониным [8], и таблица 16, разработанная А.Н.Майоровым [17].

Таблица 15

**Сравнительный анализ нормативно- и критериально-ориентированных тестов  
по Ю.И.Воронину**

| Критерий                        | Нормативно-ориентированные   | Критериально- ориентированные   |
|---------------------------------|--|---|
| Цель тестирования               | Сравнение уровня достижений испытуемых друг с другом   | Оценка уровня достижений в соответствии со степенью освоения знаний и умений определенной области содержания                    |
| Критерий оценки                 | Стандартизованные нормы  | Достаточная доля (%) проверяемого материала   |
| Область содержания              | Задания на проверку наиболее значимых элементов содержания   | Для более полного охвата содержания составляется детальная спецификация теста (план), отражающая все элементы содержания        |
| Сфера применения                | Конкурсные отборы (вступительные экзамены в вузы)  | Оценка итогового уровня обученности (начальное, среднее, высшее образование); оценка эффективности программы обучения           |
| Характеристика тестовых заданий | Задания должны быть среднего уровня трудности (от 0,3 до 0,7) и с высокой дифференцирующей способностью (больше 0,3) | Задания должны соответствовать спецификации и элементам проверяемого содержания. Задания могут быть различного уровня трудности |

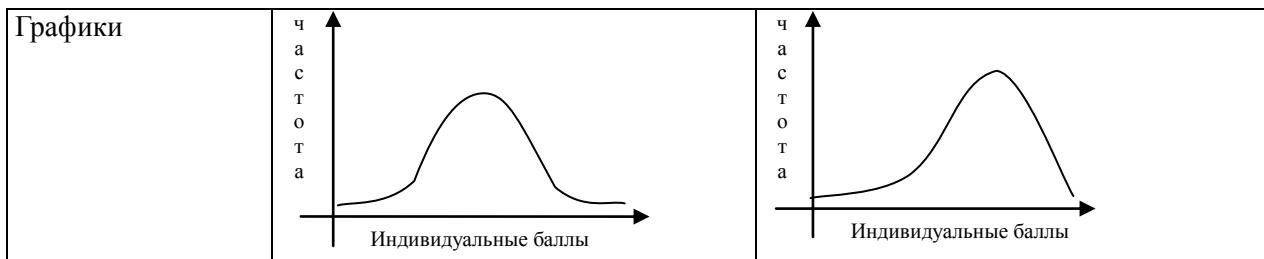


Таблица 16

**Сравнительный анализ нормативно- и критериально-ориентированных тестов  
по А.Н.Майорову**

| Критерий   | Нормативно-ориентированные   | Критериально-ориентированные   |
|--|--|--|
| Определение целей тестиования  | Оценка одного относительно других  | Описание усвоенного или не усвоенного учебного материала. Оценка относительно набора характеристик, достаточного для достижения результата   |
| Определение ресурсных возможностей разработчиков (разница в необходимости привлечения разных специалистов) | Ориентация на статистические методы оценивания. Необходимы специалисты для статистической обработки результатов          | Ориентация на экспертное оценивание, проведение работ по определению перечня и объема учебных задач, критерия достижения необходимого уровня подготовки. Специальные листы для экспертизы учебного материала |
| Отбор содержания учебного материала  | Может быть отобран широкий спектр материала  | Отбирается материал, который касается ограниченной тематики  |
| Конструирование технологической матрицы и ее экспертиза  | Могут быть использованы сложные матрицы  | Сложность матрицы ограничивается выбранным для оценки критерием  |
| Составление тестовых заданий и их экспертиза   | Требования к составу и качеству заданий существенно не различается. Определяются общими требованиями к тестовым заданиям |  |
| Построение выборки для апробации заданий и тестов  | Более жесткие требования к объему и балансу выборки, определяемые требованиями расчета статистических норм               | Более мягкие требования к объему и балансу выборки, определяемые требованиями отработки качества тестовых заданий  |
| Компоновка заданий для апробации   | Требования к компоновке заданий для апробации существенно не отличаются. Определяются способом предъявления              |  |
| Апробация тестовых заданий   | Для определения трудности и дискриминативности   | Для отработки содержания заданий   |
| Отбраковка заданий и составление теста   | Отбираются задания с максимальной дискриминативностью. Слишком простые и слишком сложные задания отбрасываются           | Отбираются задания, максимально покрывающие обследуемую область критерия. Сложные и простые задания включаются в тест  |
| Определение и расчет показателей качества  | Для определения показателей качества теста. Существенно не отличаются  |  |
| Окончательный вариант теста  | Отличия определяются целями и особенностями разработанных технологических матриц   |  |
| Стандартизация теста   | Определяется уровнем использования теста   |  |

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
| Нормирование теста | Статистические нормы, рассчитываемые определением места одних относительно других, принимавших участие в тестировании | Описание критерия достижения результата или описание тех учебных задач, с которыми испытуемый должен справиться |
| Оснащение теста    | Определяется уровнем использования теста  |   |

В настоящее время можно выделить пять наиболее общих требований к диагностическим тестам контроля знаний, выполнение которых является обязательным для каждого разработчика тестовых заданий:

- валидность;
- определенность (общепонятность);
- простота;
- однозначность;
- надежность.

**Валидность** теста — это адекватность. Различают содержательную и критериальную (функциональную) валидность:

- содержательная валидность — это соответствие теста содержанию контролируемого учебного материала;
- критериальная валидность — это соответствие теста оцениваемому уровню деятельности.

Выполнение требования **определенности** (общедоступности) теста необходимо не только для понимания каждым учеником того, что он должен выполнить, но и для исключения правильных ответов, отличающихся от эталона.

Требование **простоты** теста означает, что все задания должны быть примерно одного уровня сложности, т.е. тест не должен быть комплексным и состоять из заданий разного уровня сложности.

**Однозначность** определяют как одинаковость оценки качества теста разными экспертами. Для выполнения этого требования тест должен иметь этalon.

Требование **надежности** заключается в обеспечении устойчивости результатов многократного тестирования одного и того же испытуемого.

Использование компьютеров расширяет возможности в применении различных форм тестов. В частности, возможна автоматическая проверка некоторых видов текстовых ответов. Используемая форма тестового задания определяется содержанием учебного материала. Элементы тестового задания могут содержать текст, формулы, графические изображения, мультимедийные компоненты.

### ***Вопросы и задания:***

1. Охарактеризуйте основные формы педагогического оценивания в образовании.
2. Перечислите преимущества тестов, благодаря которым они занимают важное место среди методов оценивания.
3. Чем результаты оценивания качества подготовленности студентов, полученные на основе педагогических измерений, отличаются от результатов традиционных экзаменов?
4. Составьте сравнительную характеристику инновационных измерителей на основе анализа их возможностей для оценивания творческих аспектов подготовленности студентов.
5. Что представляет собой тестовое задание с точки зрения математической логики?
6. Какие основные подходы к разработке тестов различают в тестологии?
7. Перечислите требования, предъявляемые к диагностическим тестам контроля знаний.
8. Какие качественные различия между нормативно-ориентированными и критериально-ориентированными тестами выделяет Ю.И.Воронин?

9. Какие качественные различия между нормативно-ориентированными и критериально-ориентированными тестами выделяет А.Н.Майоров?

## **1.2. Компетентностно-ориентированные тестовые задания**

В настоящее время наибольшее распространение получили следующие стандартизованные формы тестовых заданий [1, 2, 3, 8, 18, 19, 23]:

- закрытая форма, предполагающая выбор одного или более правильных вариантов ответов из числа предложенных;
- открытая форма с ограничениями на ответ, предполагающая ввод в качестве ответа одного или нескольких чисел, слов или формул;
- форма на установление правильной последовательности (порядка);
- форма на установление соответствия между двумя предложенными множествами.

Введение в тест заданий с многовариантными ответами развивает потребность в поиске разных путей решения задачи, что необходимо для достижения основной цели обучения: умения самостоятельно выбирать способ выполнения поставленной задачи.

Приведем примеры форм тестовых заданий [22].

### **Задания с выбором одного или нескольких правильных ответов.**

Это простейший вид задания, в котором правильный ответ уже содержится, и задача испытуемого состоит в его узнавании. Рассмотрим основные элементы заданий с выбором правильного ответа. К ним относятся инструкции для испытуемых, содержание заданий, форма, содержание и число ответов, а также оценки за правильность выполнения.

*Инструкции.* В заданиях с выбором ответа применяют один из двух вариантов инструкций, соответствующих двум вариантам заданий. Инструкция помещается перед заданием, она печатается шрифтом, отличающимся от шрифта самого задания, например, более жирным:

- ОБВЕДИТЕ КРУЖКОМ НОМЕР ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА:
- ОБВЕДИТЕ КРУЖКОМ НОМЕРА ВСЕХ ПРАВИЛЬНЫХ ОТВЕТОВ:

*Содержательная основа задания.* Задание представляет собой часть утвердительного предложения, а не вопрос. Предлагаемые варианты ответов дополняют его до полного утвердительного предложения. Задача испытуемого — выбрать правильный вариант утверждения, используя знания, полученные в ходе изучения дисциплины. Содержательная основа задания должна быть такой, чтобы для выбора правильного ответа достаточно было вспомнить и применить лишь то, что звучало на лекциях, и было написано в рекомендованных для изучения пособиях. В конце содержательной части задания нет знаков препинания.

Текст задания обычно пишется прописными буквами, ответы — строчными. Номера заданий следуют в порядке возрастания, после номера ставится точка. Для нумерации ответов используются числа (или строчные буквы) со скобками. Примеры:

#### **1. ДЛИНА МИЛИ У ЭКВАТОРА И У ПОЛЮСОВ:**

- 1) одинакова
- 2) не одинакова

#### **2. ЭНЕРГИИ, УСВАИВАЕМОЙ РАСТЕНИЯМИ ДЛЯ ФОТОСИНТЕЗА, БОЛЬШЕ В СОЛНЕЧНЫХ ЛУЧАХ:**

- 1) прямых
- 2) рассеянных

3. НИ ОДНОГО ЭЛЕМЕНТА НЕ СОДЕРЖИТ МНОЖЕСТВО:

- 1) пустое
- 2) неполное
- 3) неправильное

4. ЯДРО ЗЕМЛИ:

- 1) твердое
- 2) жидкое
- 3) газообразное

Ответы должны быть содержательными и, по возможности, короткими. В конце ответов нет знаков препинания. Места для правильных ответов в разных заданиях выбираются случайным образом. Располагать ответы можно в одну, две и три колонки. Примеры:

5. ТОЛЬКО В МОРСКОЙ ВОДЕ ОБИТАЮТ:

- |                |               |
|----------------|---------------|
| 1) Chlorophyta | 3) Phaeophyta |
| 2) Rhodophyta  | 4) Charophyta |
| 5) Chrysophyta |               |

6. ЕСЛИ КАЖДЫЙ ЭЛЕМЕНТ МНОЖЕСТВА  $A$  ЯВЛЯЕТСЯ ЭЛЕМЕНТОМ МНОЖЕСТВА  $B$  И НАОБОРОТ, ТО:

- |                    |                  |              |
|--------------------|------------------|--------------|
| 1) $A \equiv B$    | 3) $A \supset B$ | 5) $A \in B$ |
| 2) $A \setminus B$ | 4) $A \subset B$ | 6) $A \ni B$ |

Минимум средств (слов, символов, рисунков и графиков) должен обеспечивать максимальную ясность смысла задания. При подготовке ответов избегают повторов слов, применения малопонятных, редко употребляемых слов, а также неизвестных студентам символов, иностранных слов, затрудняющих восприятие смысла. Для объективной оценки знаний студентов им предлагаются так называемые ответы-дистракторы (от англ. *to distract* — отвлекать). Дистракторы оказывают большое влияние на качество теста. В хорошо составленном задании правильные и неправильные ответы испытуемыми, плохо знакомыми с предметом, выбираются с равной вероятностью. Примеры:

7. ФИЛОСОФСКОЕ УЧЕНИЕ О БЫТИИ НАЗЫВАЕТСЯ:

- |                 |                |
|-----------------|----------------|
| 1) аксиологией  | 3) онтологией  |
| 2) гносеологией | 4) социологией |

8. ОСНОВАТЕЛЕМ РИМСКОГО КЛУБА ЯВЛЯЕТСЯ:

- |                 |             |
|-----------------|-------------|
| 1) Н.Макиавелли | 3) А.Грамши |
| 2) А.Печчини    | 4) Т.Адорно |

9. ЕСЛИ  $A \subset B$ , ТО:

- |                           |                           |
|---------------------------|---------------------------|
| 1) $A$ — элемент $B$      | 3) $B$ — элемент $A$      |
| 2) $A$ — подмножество $B$ | 4) $B$ — подмножество $A$ |

10. ФОРМУЛА ИНТЕГРИРОВАНИЯ ПО ЧАСТЬЯМ:

- |                                      |                                 |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| 1) $\int vdu = \int uvdx + \int udv$ | 3) $\int u dv = uv - \int v du$ |
| 2) $\int vdu = \int uvds - \int udv$ | 4) $\int u dv = uv + \int v du$ |

11. ЕСЛИ  $f'(x) = f(x)$ , ТО ПЕРВООБРАЗНОЙ НАЗОВЕМ ФУНКЦИЮ:

- 1)  $F(x)$
- 2)  $f(x)$

В заданиях с выбором нескольких правильных ответов применимы те же принципы конструирования, что и в заданиях с выбором одного правильного ответа.

Инструкция к таким заданиям имеет вид:

➤ ОБВЕДИТЕ КРУЖКОМ НОМЕРА ВСЕХ ПРАВИЛЬНЫХ ОТВЕТОВ:

При этом верным может быть один ответ, несколько ответов или даже все предложенные ответы. Примеры:

12. К ВИДАМ ИНТЕРВЬЮ СОЦИОЛОГИ ОТНОСЯТ:

- |                    |               |                      |
|--------------------|---------------|----------------------|
| 1) включенное      | 3) свободное  | 5) фокусированное    |
| 2) формализованное | 4) невключено | 6) анализ документов |

13. К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ МИЛЕТСКОЙ ШКОЛЫ ФИЛОСОФИИ ОТНОСЯТСЯ:

- |             |              |                |
|-------------|--------------|----------------|
| 1) Фалес    | 4) Зенон     | 7) Парменид    |
| 2) Гераклит | 5) Анаксимен | 8) Архит       |
| 3) Демокрит | 6) Пифагор   | 9) Анаксимандр |

14. ОКЕАНЫ ЕСТЬ НА:

- |             |            |            |
|-------------|------------|------------|
| 1) Меркурии | 4) Марсе   | 7) Уране   |
| 2) Венере   | 5) Юпитере | 8) Нептуне |
| 3) Земле    | 6) Сатурне | 9) Плутоне |

15. К  $\left\{ \begin{array}{l} \text{УЛЬТИМАТИВНЫМ} \\ \text{СИГНАЛЬНЫМ} \end{array} \right\}$  ФАКТОРАМ СРЕДЫ ОТНОСЯТСЯ:

- |               |                      |
|---------------|----------------------|
| 1) пища       | 4) территориальность |
| 2) конкуренты | 5) агрессивность     |
| 3) паразиты   | 6) хищники           |

16. ФАКТОРЫ-ДЕТЕРМИНАНТЫ СПРОСА — ЭТО ИЗМЕНЕНИЯ:

- |                      |                                       |
|----------------------|---------------------------------------|
| 1) технологии        | 6) дохода покупателей                 |
| 2) цен на ресурсы    | 7) ожидания потребителей              |
| 3) налогов и дотаций | 8) цен на сопряженные товары          |
| 4) числа поставщиков | 9) объема доступных ресурсов          |
| 5) числа покупателей | 10) вкусов и предпочтений покупателей |

17. К ПОЛИНОМАМ ОТНОСЯТСЯ ФУНКЦИИ:

- |                                 |                         |
|---------------------------------|-------------------------|
| 1) $y = \frac{ax+b}{cx^3 + dx}$ | 3) $y = ax^2 + bx + c$  |
| 2) $y = ax + b$                 | 4) $y = \frac{1}{ax+b}$ |

**Задания открытой формы.**

Задание открытой формы конструируется в виде утверждения, рядом с которым готовые ответы с выбором не приводятся. Испытуемый сам дописывает в отведенном для этого места свой ответ так, чтобы в результате получилось истинное высказывание. Эта форма задания сводит возможность догадки к минимуму. С помощью заданий открытой формы проверяют знание названий, формул, имен, фактов, свойств, признаков, дат, причинно-следственных отношений.

Инструкция к заданиям открытой формы может иметь вид:

➤ ДОПОЛНИТЕ:

Если несколько заданий открытой формы следуют одно за другим, то инструкция пишется один раз перед всей группой таких заданий.

Чем ближе к концу фразы находится место для ответа, тем лучше понимается суть задания. В конце задания открытой формы ставится точка. Примеры:

18. ОСНОВНЫМИ СРЕДАМИ ЖИЗНИ ЯВЛЯЮТСЯ ВОДА, ВОЗДУХ, ПОЧВА И \_\_\_\_.

19. НИ ОДНОГО ЭЛЕМЕНТА НЕ СОДЕРЖИТ \_\_\_\_\_ МНОЖЕСТВО.

Если в задании открытой формы пропускается два слова, то они могут подбираться по принципу противоположности. Пример:

20. НА \_\_\_\_\_ РЫНКЕ ВЛАСТЬ ПОЛУЧАЕТ ПРОИЗВОДИТЕЛЬ, А НА \_\_\_ — ПОКУПАТЕЛЬ.

#### **Задания на установление соответствия.**

Задания, где элементам одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества, называют заданиями на установление соответствия. Задания на установление соответствия эффективны при самоконтроле и текущем контроле знаний. С их помощью проверяются так называемые ассоциативные знания, то есть знания о связи формы и содержания, сущности и явления, о соотношении между различными предметами, свойствами, законами. Испытуемый должен собрать ответ из элементов списка левой и соответствующих им элементов правой колонки.

Инструкция к заданиям этой формы имеет вид:

➤ УСТАНОВИТЕ СООТВЕТСТВИЕ:

Номер задания ставится рядом с заголовком первого столбца. Заголовки пишутся прописными буквами. Заголовок каждого столбца относится ко всем элементам соответствующего множества. Элементы должны соответствовать названиям столбцов и быть короткими. Элементы левой колонки нумеруются цифрами, элементы правой — прописными буквами. Номер и буква отделяются от элементов столбца круглой скобкой и пробелом.

На каждый элемент слева должен найтись, по крайней мере, один элемент справа, а каждому элементу справа должен соответствовать только один элемент слева. Число элементов в правом столбце, как правило, больше числа элементов в левом. Примеры:

|                       |  |
|-----------------------|--|
| 21. ВНЕШНИЙ ФАКТОР    | ЗАЩИТНОЕ ПРИСПОСОБЛЕНИЕ ОБИТАТЕЛЕЙ ЛИТОРАЛИ  |
| 1) Отлив<br>2) Прибой | A) Зарывание в песок<br>B) Укрытие в панцире<br>C) Укрытие в раковине<br>D) Укрытие в расщелинах<br>E) Использование желатиноподобных веществ<br>F) Использование прочного кожистого покрова |

ОТВЕТЫ: 1 \_\_\_\_; 2 \_\_\_\_.

|  |   |
|--|---|
| 22. ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ  | ПОДХОД  |
| 1) Миграции населения<br>2) Девиантное поведение<br>3) Социальная кооперация<br>4) Взаимосвязь социальных элементов общества | A) Системный<br>B) Психологический<br>C) Демографический<br>D) Коллективистский<br>E) Интеракционистский<br>F) Структурный<br>G) Функциональный |

- |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
- Н) Сравнительный  
И) Культурологический

ОТВЕТЫ: 1 \_\_\_\_; 2 \_\_\_\_; 3 \_\_\_\_; 4 \_\_\_\_.

| 23. ВЫРАЖЕНИЕ           | ЭКВИВАЛЕНТ                    |
|-------------------------|-------------------------------|
| 1) $\log_b(A \times B)$ | A) $\log_b A \times \log_b B$ |
| 2) $\log_b(A/B)$        | B) $(\log_b A)/(\log_b B)$    |
| 3) $\log_b(A^r)$        | C) $\log_b A + \log_b B$      |
|                         | D) $\log_b A - \log_b B$      |
|                         | E) $r \log_b A$               |
|                         | F) $(\log_b A)^r$             |

ОТВЕТЫ: 1 \_\_\_\_; 2 \_\_\_\_; 3 \_\_\_\_.

В следующем примере задание строится не на двух, а на трех столбцах соответствия.  
Пример:

| 24. НАЗВАНИЕ ВОДОРОСЛИ                                      | ВНЕШНИЙ ВИД ВОДОРОСЛИ  | МЕСТО ОБРАЗОВАНИЯ ЗООСПОР НА СЛОЕВИЩАХ   |
|---|--|--|
| 1) Алария<br>2) Сцитосифон<br>3) Колпомения<br>4) Саргассум |  | А) Вся поверхность<br>Б) Пластина<br>В) Спорофиллы<br>Г) Филлоиды<br>Д) Пузыри<br>Е) Рецептакулы<br>Ж) Отсутствует |

ОТВЕТЫ: 1 \_\_\_\_; 2 \_\_\_\_; 3 \_\_\_\_; 4 \_\_\_\_.

Здесь каждому названию водоросли из первого столбца соответствует одна картинка из второго и один или несколько ответов из третьего столбца. Таким образом, выполняя задание, испытуемый после чисел 1, 2, 3 и 4 должен поставить одну заглавную латинскую букву и, по крайней мере, одну строчную латинскую букву.

#### Задания на установление правильной последовательности.

В тех случаях, когда требуется установить правильную последовательность действий или слов в определениях, используются задания на установление правильной последовательности. Это более сложный тип задания в тестовой форме, в процессе выполнения которого испытуемый конструирует ответ из предложенной неупорядоченной последовательности слов.

Задания на установление правильной последовательности используются для проверки знаний хода процесса, цепочки событий, действий и операций, а также определений и понятий. Они помогают формировать у учащихся алгоритмические мышление, знание и умение. Задания этой формы полезны как в качестве средства контроля знаний, так и в качестве средства обучения.

Инструкции к заданиям этой формы имеют вид:

- УПОРЯДОЧИТЕ:
- УСТАНОВИТЕ ПРАВИЛЬНУЮ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ:

Примеры:

25. «ПРАВИЛО ТРЕХ ШАГОВ» ОТЫСКАНИЯ ПРОИЗВОДНОЙ:
- └ избавиться от  $\Delta x$  в знаменателе
  - └ найти предел выражения при  $\Delta x \rightarrow 0$
  - └ найти отношение приращения функции к приращению аргумента
26. СОБЫТИЯ XVI ВЕКА:
- └ поход Ермака
  - └ начало Ливонской войны
  - └ взятие Астрахани

Инструкция может быть изменена в соответствии с особенностями конкретного задания. Примеры:

➤ УПОРЯДОЧИТЕ ОТ АБСТРАКТНЫХ К КОНКРЕТНЫМ:

27. ФЕНОМЕНЫ ДВИЖЕНИЯ:

- └ информатизация
- └ развитие
- └ прогресс
- └ изменение

➤ УПОРЯДОЧИТЕ ПО ВОЗРАСТАНИЮ ОБЩНОСТИ:

28. ОБЩЕСТВЕННЫЕ СВЯЗИ ЧЕЛОВЕКА:

- └ служебно-профессиональные
- └ социально-классовые
- └ семейные
- └ национальные
- └ конфессиональные

Испытуемый должен расставить в отведенных для ответов местах в начале каждой строчки порядковые номера элементов последовательности действий. Посредством заданий этой формы можно проверять знание последовательности доказательства теорем. Пример:

29. ДОКАЗАТЕЛЬСТВО ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ТЕОРЕМЫ ИНТЕГРАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ ДЛЯ НЕОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ  $f(x)$ ,  $x \in [a, b]$ :

- └ ввести функцию  $F(x) = A(x) + c$
- └ найти производную функции  $A(x)$
- └ использовать условие  $\int_a^x f(t)dt = 0$
- └ найти значение  $A(b)$  через значения функции  $F(x)$
- └ показать, что  $A(x)$  есть первообразная функции  $f(x)$
- └ оценить отношение приращения функции  $A(x)$  к приращению аргумента
- └ ввести функцию  $A(x)$ ,  $x \in [a, b]$ , равную площади криволинейной трапеции под графиком функции  $f(x)$  над отрезком  $[a, x]$
- └ использовать условие:  $A(b)$  равно площади криволинейной трапеции над отрезком  $[a, b]$

Посредством заданий на установление соответствия можно проверять знание определений. Пример:

### 30. ГРАНИЦЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ИЗМЕНЕНИЯМ ФАКТОРА:

при  
вид  
может  
фактор  
пределы  
которых  
изменения  
существовать

После выстраивания слов в правильной последовательности формируется фраза «Пре-  
делы изменения фактора, при которых вид может существовать», которая и определяет  
экологическое понятие границ толерантности к изменениям фактора.

Инструкция к заданию может сопровождаться необходимыми пояснениями. Название  
задания пишется заглавными буквами; оно декларирует, знание чего должен продемонст-  
рировать испытуемый, причем ключевое слово в нем должно иметь именительный падеж.

Ранжируемые элементы в задании ставятся в случайному порядке. Чтобы окончания  
слов не служили подсказкой, все слова пишут в именительном падеже. Предлоги и союзы  
из множества ранжируемых элементов могут исключаться.

В рамках инновационного проекта «Федеральный Интернет-экзамен: компетентност-  
ный подход» НИИ мониторинга качества образования, г.Йошкар-Ола (<http://фэпо.рф>) осу-  
ществляет внедрение компетентностно-ориентированных тестовых заданий в систему  
профессионального образования России [12, 20]. Проект ориентирован на проведение  
внешней независимой оценки результатов обучения студентов в рамках требований ФГОС  
и позволяет оценить учебные достижения студентов на различных этапах обучения в соот-  
ветствии с новыми требованиями, заложенными в федеральных государственных образо-  
вательных стандартах. Проект реализует диагностическую технологию внешнего оцени-  
вания компетенций на всем пути освоения содержания программ обучения в вузе. Поэтап-  
ный анализ достижений обучающихся фокусирует внимание на результатах каждого от-  
дельного студента (студентоцентрированная технология), что особенно важно при realiza-  
ции компетентностного подхода, основанного на формировании и развитии компетенций.

Исходя из требований ФГОС, новая модель педагогического измерителя (теста)  
представлена в трех взаимосвязанных блоках:

1. Первый блок заданий проверяет степень владения студентом материалом дисциплины  
на уровне «знать». Данный блок содержит задания, в которых очевиден способ реше-  
ния, усвоенный студентом при изучении дисциплины. Задания этого блока выявляют в ос-  
новном знаниевый компонент по дисциплине и оцениваются по бинарной шкале «правиль-  
но–неправильно».

2. Задания второго блока оценивают степень владения материалом дисциплины  
на уровне «знать» и «уметь». Этот блок представлен заданиями, в которых нет явного  
указания на способ выполнения, и студент для их решения самостоятельно выбирает один  
из изученных способов. Задания данного блока позволяют оценить не только знания  
по дисциплине, но и умения пользоваться ими при решении стандартных, типовых задач.  
Результаты выполнения этого блока оцениваются с учетом частично правильно выполнен-  
ных заданий.

3. Третий блок оценивает освоение дисциплины на уровне «знать», «уметь», «владеть».  
Он представлен case-заданиями, содержание которых предполагает применение комплекса  
умений, для того чтобы студент мог самостоятельно сконструировать способ решения,  
комбинируя известные ему способы и привлекая знания из разных дисциплин. Решение  
студентами подобного рода нестандартных практико-ориентированных заданий будет

свидетельствовать о степени влияния процесса изучения дисциплины на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС.

Выполнение варианта теста оценивается по проценту набранных студентом баллов за каждый блок измерителя. При этом уровни освоения, **достигнутые студентами, характеризуются** следующим образом:

1. Высокий. Достигнутый студентом уровень оценки результатов обучения является высоким, так как он продемонстрировал способность обобщать и оценивать информацию, полученную на основе исследования нестандартной ситуации, использовать сведения из различных источников, успешно соотнеся их с предложенной ситуацией.

2. Продуктивный. Достигнутый студентом уровень оценки результатов обучения является продуктивным, так как студент может сравнивать, оценивать и выбирать методы решения заданий, работать целенаправленно, используя связанные между собой формы представления информации.

3. Репродуктивный. Достигнутый уровень оценки результатов обучения является репродуктивным, так как студент может выполнять стандартные действия в соответствии с предложенными в задании указаниями, отвечать на сформулированные в нем вопросы. Для достижения лучших результатов по данной дисциплине следует усвоить учебный материал по следующим темам (перечень тем).

4. Базовый. Достигнутый уровень оценки результатов обучения является базовым, так как студент способен понимать и интерпретировать освоенную информацию, что позволит ему в дальнейшем развить такие качества умственной деятельности, как глубина, гибкость, критичность, доказательность, эвристичность. Обращается внимание на неосвоенный учебный материал по соответствующим модулям (перечень модулей).

5. Критический. Достигнутый уровень оценки результатов обучения является критическим, так как студент не овладел необходимой системой знаний для решения предложенных заданий по данной дисциплине. Приводится перечень тем, которые усвоены студентом на недостаточном уровне.

Предложенные критерии выполнения теста позволяют сделать выводы об уровне оценки результатов обучения отдельного студента и дать ему рекомендации для дальнейшего успешного продвижения в обучении.

Приведем примеры компетентностно-ориентированных тестовых заданий, используемых в рамках инновационного проекта «Федеральный Интернет-экзамен: компетентностный подход» НИИ мониторинга качества образования.

### **Примеры тестов по истории (мини-кейс)**

**1. Для развития культуры в первые десятилетия XX в. были характерны: тесное взаимодействие, взаимовлияние мастеров европейской культуры, интернационализация художественных поисков. Это был общий «плавильный котел», в котором зарождалось искусство новой эпохи. В те годы российская художественная культура, как никогда прежде, уверенно вступила в европейское и мировое культурное пространство. Более смелые поиски новых художественных форм и выразительных средств вели течения и группы, объединявшиеся общим понятием «авангардизм», что в переводе с французского означает «передовой отряд». Поэты здесь экспериментировали с формами и размером стиха (например, творчество В.В.Маяковского), художники — с цветом и композицией своих картин. Заметным явлением в модернистских течениях начала XX в. стало творчество российских художников.**

**1) ХУДОЖНИКАМИ, ИМЕНА КОТОРЫХ СТАЛИ НАРИЦАТЕЛЬНЫМИ В ИСТОРИИ РУССКОГО АВАНГАРДА И В ТВОРЧЕСТВЕ КОТОРЫХ ВОПЛОТИЛИСЬ ПРИНЦИПЫ БЕСПРЕДМЕТНОЙ ЖИВОПИСИ, ЯВЛЯЮТСЯ:**

1. К.С.Малевич
2. В.В.Кандинский
3. М.А.Врубель
4. К.А.Сомов

2) НАИБОЛЕЕ ЗНАМЕНИТЫМ ЯВЛЕНИЕМ В ПОЭТИЧЕСКОМ АВАНГАРДЕ НАЧАЛА ХХ в. СТАЛ ФУТУРИЗМ, ОДНИМ ИЗ ОСНОВОПОЛОЖНИКОВ КОТОРОГО ЯВЛЯЛСЯ:

1. Николай Гумилев
2. Вячеслав Иванов
3. Александр Блок
4. Велимир Хлебников

2. Из письма Н.С.Мордвинова Н.О.Кутлубицкому:

«По частным письмам уверяют нас, что ему назначен ссылкою остров .... куда опаснейшие злодеи ссылаемы были. Лицо земли напоминать ему будет зрелища, коими пресыщал он свои глаза добровольно, но теперь принужденно... [Он] совращать будет глаза свои от сей печальной и страшной страны на бывшие его царства, Францию и Италию, и на родину свою Корсику, а море, кое тщетно он старался покорить, будет содержать его в неволе...».

НАЗОВИТЕ ОСТРОВА, НА КОТОРЫХ БЫЛ В ССЫЛКЕ В 1814—1821 гг. ПОЛКОВОДЕЦ, О КОТОРОМ ИДЕТ РЕЧЬ В ТЕКСТЕ:

1. Святой Елены
2. Сицилия
3. Эльба
4. Крит

3. В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ ПОЯВИЛСЯ НОВЫЙ ВИД ОБЩЕСТВЕННОГО ТРАНСПОРТА —

1. воздушный
2. автомобильный
3. железнодорожный
4. гужевой

4. В 1889 г. В РОССИИ БЫЛА ВВЕДЕНА ДОЛЖНОСТЬ:

1. мирового посредника
2. мирового судьи
3. обер-прокурора Синода
4. земского начальника

5. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ЗАКЛЮЧАЕТСЯ В:

1. последовательном проникновении в прошлое с целью выявления причины события
2. раскрытии внутренних механизмов функционирования и развития исторических событий и объектов
3. сопоставлении исторических объектов в пространстве и во времени
4. классификации исторических явлений, событий, объектов

6. ОБЩЕРУСССКИЙ ЛЕТОПИСНЫЙ СВОД, СОСТАВЛЕННЫЙ В XII ВЕКЕ В КИЕВЕ МОНАХОМ ПЕЧЕРСКОГО МОНАСТЫРЯ НЕСТОРОМ, НАЗЫВАЕТСЯ:

1. «Слово о полку Игореве»
2. «Повесть временных лет»
3. «Стоглав»
4. «Домострой»

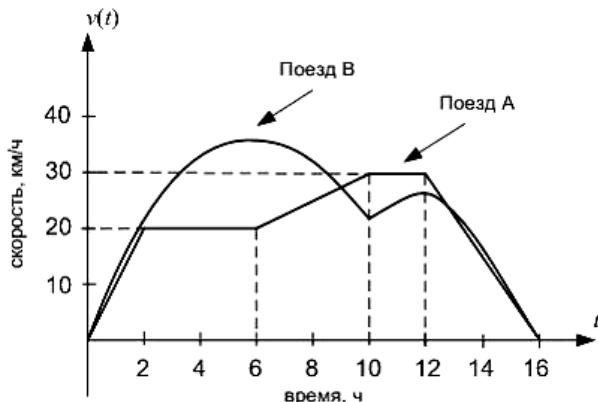
## Примеры тестов по математике

**1.** В результате многолетних наблюдений в некоторой местности установлено, что вероятность выпадения дождя в течение суток равна  $1/4$ . Кроме того, замечено, что если в какой-то день дождь шел, то с вероятностью  $2/3$  он будет идти и на следующий день.

ЕСЛИ СОБЫТИЕ  $A$  — СЕГОДНЯ ШЕЛ ДОЖДЬ, СОБЫТИЕ  $B$  — ЗАВТРА БУДЕТ ДОЖДЬ, А СОБЫТИЕ  $B/A$  — УСЛОВНАЯ ВЕРОЯТНОСТЬ СОБЫТИЯ  $B$ , ПРИ УСЛОВИИ, ЧТО СОБЫТИЕ  $A$  ПРОИЗОШЛО, ТО ВЕРНЫМ ЯВЛЯЕТСЯ СООТНОШЕНИЕ ...

1.  $P(B) = P(A) \cdot P(\bar{B}) + P(\bar{A}) \cdot P(B)$
2.  $P(\bar{B}) = P(A) \cdot P(\bar{B}) + P(\bar{A}) \cdot P(B)$
3.  $P(B) = P(A) \cdot P(B/A) + P(\bar{A}) \cdot P(B/\bar{A})$
4.  $P(\bar{B}) = P(A) \cdot P(B/A) + P(\bar{A}) \cdot P(B/\bar{A})$

**2.** Три поезда  $A$ ,  $B$  и  $C$  движутся прямолинейно в течение 16 часов. На рисунке изображены графики скоростей поездов  $A$  и  $B$  (в км/ч). График скорости поезда  $A$  состоит из отрезков прямых, а график скорости поезда  $B$  — из участков парабол с вершинами в точках  $t = 6$ ,  $v = 36$  и  $f = 12$ ,  $v = 26 * (2/3)$ . Скорость поезда  $C$  задана уравнением  $v(f) = 81 - 0,25t^2$ .

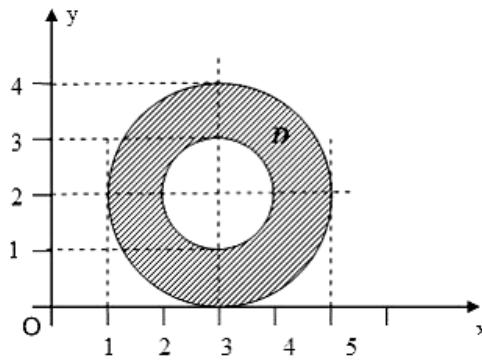


СУММА СКОРОСТЕЙ ПОЕЗДОВ  $A$  И  $B$  В МОМЕНТ ВРЕМЕНИ  $T = 8$  Ч РАВНА:

1. 73
  2. 78
  3. 59
  4. 57
3. Даны клеточные матрицы  $A = \begin{pmatrix} A_{11} & A_{12} \\ A_{21} & A_{22} \end{pmatrix}$  и  $B = \begin{pmatrix} B_{11} & B_{12} \\ B_{21} & B_{22} \end{pmatrix}$ .

РАЗМЕРНОСТЬ БЛОКОВ  $A_{11}$ ,  $A_{12}$  —  $2 \times 3$ ,  $A_{21}$ ,  $A_{22}$  —  $2 \times 2$  — ЕСЛИ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КЛЕТОЧНЫХ МАТРИЦ  $A$  И  $B$  СУЩЕСТВУЕТ, ТО ЧИСЛО СТРОК В БЛОКАХ  $B_{11}$ ,  $B_{12}$  РАВНО:

1.  $B_{11}$  — 1 строка,  $B_{21}$  — 2 строки.
  2.  $B_{11}$  — 3 строки,  $B_{21}$  — 2 строки.
  3.  $B_{11}$  — 3 строки,  $B_{21}$  — 1 строка.
  4.  $B_{11}$  — 2 строки,  $B_{21}$  — 2 строки.
4. Все точки  $z = x + iy$  комплексной плоскости, принадлежащие множеству  $D$ , изображеному на рисунке



УДОВЛЕТВОРЯЮТ УСЛОВИЮ:

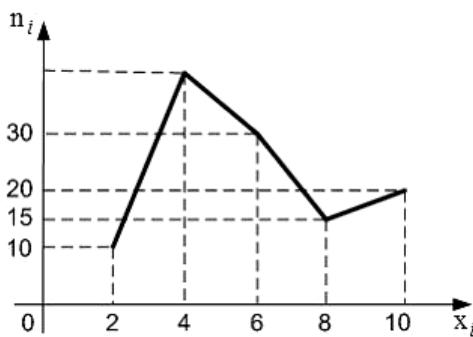
1.  $1 \leq |z + 3 + 2i| < 2$
2.  $1 \leq (z - 3 - 2i)^2 < 4$
3.  $1 \leq (z + 3 + 2i)^2 < 4$
4.  $1 \leq |z - 3 - 2i| \leq 2$

5. При построении выборочного уравнения парной регрессии вычислены: выборочный коэффициент корреляции  $\gamma_e = 0,86$  и выборочные средние квадратические отклонения ( $\sigma_x = 2,4$ ,  $\sigma_y = 4,8$ ).

ТОГДА ВЫБОРОЧНЫЙ КОЭФФИЦИЕНТ РЕГРЕССИИ  $Y$  НА  $X$  РАВЕН:

1. 8,05
2. -1,72
3. 1,72
4. 0,43

6. Из генеральной совокупности извлечена выборка объема  $n = 120$ , полигон частот которой имеет вид:



ТОГДА ОТНОСИТЕЛЬНАЯ ЧАСТОТА ВАРИАНТЫ  $X_1 = 4$  В ВЫБОРКЕ РАВНА:

1. 0,75
2. 0,45
3. 0,375
4. 0,385

7. Дифференциальное уравнение  $(x^2 + 7xy + 2y^2)dx = x^2 dy$  путем введения новой неизвестной функции  $u = u(x)$  приведено к уравнению с разделяющимися переменными.

ТОГДА ПОЛУЧЕННОЕ УРАВНЕНИЕ ИМЕЕТ ВИД:

1.  $\frac{du}{dx} = \frac{x}{1 + 6u + 2u^2}$

$$2. \frac{du}{dx} = \frac{1+7u+2u^2}{x}$$

$$3. \frac{du}{dx} = \frac{1+6u+2u^2}{x}$$

$$4. \frac{du}{dx} = \frac{1+8u+2u^2}{x}$$

### Примеры тестов по информатике

**1.** Допустим, что Вы устраиваетесь на работу. Среди требований к претенденту одним из главных является его ИКТ-компетентность. На собеседовании Вы должны продемонстрировать знания, умения и навыки при работе с графическим и текстовым редакторами, уверенное использование Интернета.

Доступ к текстовому документу wok, который находится на сервере fftp, относящемя к системе образования (образовательный ресурс) и расположенному на территории Российской Федерации, осуществляется по протоколу http. Запишите адрес указанного файла (универсальный указатель ресурса) в сети Интернет. Элементы URL-адреса: .ru | edu | /wok | http: | .doc | fftp. | //

Ведите ответ: <http://ftp.edu.ru/wok.doc>

**2.** Студенты выполняют 5 тестов по информатике. За каждый тест можно получить от 0 до 10 баллов. Если за тест № 3 получено не менее 6 баллов, то этот результат увеличивается на 20%. Если суммарное количество полученных при тестировании баллов меньше 20, то это соответствует оценке «2»; оценке «3» соответствует количество баллов от 20 до 29; оценке «4» — от 30 до 39; оценке «5» — 40 баллов и выше.

Ведите в электронную таблицу исходные данные (слова можно сокращать).

| Итоги тестирования |                   |        |        |        |        |        |              |        |
|--------------------|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------------|--------|
|                    | ФИО               | Тест 1 | Тест 2 | Тест 3 | Тест 4 | Тест 5 | Сумма баллов | Оценка |
| 4                  | Авилова О.С.      | 5      | 4      | 5      | 3      | 2      |              |        |
| 5                  | Арбузов Н.В.      | 5      | 6      | 4      | 5      | 4      |              |        |
| 6                  | Бондаренко Д.А.   | 8      | 7      | 8      | 7      | 8      |              |        |
| 7                  | Васильева К.А.    | 9      | 7      | 7      | 10     | 9      |              |        |
| 8                  | Голубев В.В.      | 5      | 6      | 6      | 4      | 4      |              |        |
| 9                  | Денисов А.М.      | 8      | 9      | 9      | 8      | 9      |              |        |
| 10                 | Игнатьев С.А.     | 6      | 6      | 7      | 8      | 7      |              |        |
| 11                 | Кудинов В.С.      | 6      | 6      | 5      | 6      | 6      |              |        |
| 12                 | Серова Т.В.       | 8      | 6      | 7      | 9      | 8      |              |        |
| 13                 | Филатова М.Е.     | 5      | 6      | 7      | 6      | 5      |              |        |
| 14                 |                   |        |        |        |        |        |              |        |
| 15                 | Средний результат |        |        |        |        |        |              |        |

Ведите в электронную таблицу формулы для расчета:

- значений в столбцах G и H (используйте логическую функцию «ЕСЛИ»);
- среднего значения в ячейке G15.

ПО ПОЛУЧЕННЫМ РАСЧЕТАМ УСТАНОВИТЕ СООТВЕТСТВИЕ МЕЖДУ СЛЕДУЮЩИМИ УЧАСТНИКАМИ ОЛИМПИАДЫ И КОЛИЧЕСТВОМ НАБРАННЫХ ИМИ БАЛЛОВ:

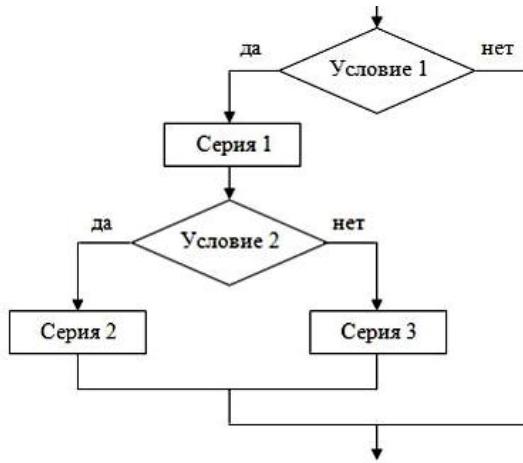
Арбузов Н.В.

Игнатьев С.А.

Серова Т.В.

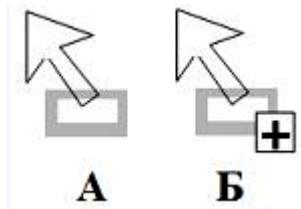
1. 29
2. 39,4 (3)
3. 24 (1)
4. 35,4 (2)

3. Укажите фрагмент программы, соответствующий приведенной схеме:



1. если Условие 1  
то Серия 1  
иначе  
    если Условие 2  
        то Серия 2  
    иначе Серия 3  
    все  
    все
2. если Условие 1  
то  
иначе  
если Условие 2  
    то серия 2  
    иначе серия 3  
    иначе серия 1  
все  
все
3. если Условие 1  
    то Серия 1  
все  
если Условие 2  
    то Серия 3  
    иначе Серия 2  
    все
4. если Условие 1  
    то Серия 1  
все  
если Условие 2  
    то Серия 2  
    иначе Серия 3  
    все

4. В текстовом процессоре ms word виды указателя мыши а и б обозначают операции



1. А — перемещение выделенного объекта
2. А — изменение размеров выделенного объекта
3. Б — копирование выделенного объекта
4. Б — разбиение ячейки таблицы на несколько столбцов и/или строк

5. Для кодирования цвета пикселя в 24-битной RGB-модели используют шестнадцатеричные значения интенсивности цветовых компонентов формата RRGGBB, где RR — код красного цвета, GG — код зеленого цвета, BB — код синего цвета.

ПИКСЕЛЬ С КОДОМ FFFFFF БУДЕТ СООТВЕТСТВОВАТЬ \_\_\_\_ ЦВЕТУ.

1. темно-красному
2. светло-зеленому
3. черному
4. белому

6. Задана программа, реализующая рекурсивный алгоритм на алгоритмическом языке.

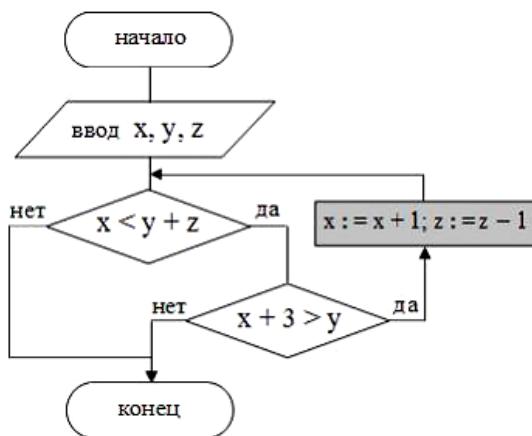
Программа состоит из головной программы и подпрограммы (функции).

```
ВВЕСТИ п rec = rcrs(n)
ВЫВЕСТИ gec END
ФУНКЦИЯ rcrs(n)
ЕСЛИ п < О ТО rcrs = О ИНАЧЕ
rcrs = N -г rcrs(N -1)
КОНЕЦ БЛОКА ЕСЛИ КОНЕЦ ФУНКЦИИ
```

В ПРОГРАММЕ ВЫЧИСЛЯЕТСЯ(-ЮТСЯ):

1. сумма геометрической прогрессии
2. сумма арифметической прогрессии
3. факториал
4. числа Фибоначчи

7. Определите, при каких значениях переменных  $x$ ,  $y$ ,  $z$  выделенный блок выполнится 2 раза.



1.  $x = 2; y = 4; z = 1$
2.  $x = 3; y = 3; z = 1$
3.  $x = 2; y = 4; z = 3$
4.  $x = 1; y = 4; z = 0$

#### ***Вопросы и задания:***

1. Какие стандартизованные формы тестовых заданий получили наибольшее распространение?
2. Приведите примеры тестовых заданий с выбором одного или нескольких правильных ответов.
3. Что понимается под содержательной основой задания?
4. Для чего используют дистракторы?
5. Приведите примеры тестовых заданий открытой формы.
6. Приведите примеры тестовых заданий на установление соответствия.
7. Приведите примеры тестовых заданий на установление правильной последовательности.
8. Какие взаимосвязанные блоки реализованы в модели педагогического измерителя НИИ мониторинга качества образования?
9. Охарактеризуйте уровни освоения, достигнутые студентами, в соответствии с процентами набранных баллов.
10. Приведите примеры компетентностно-ориентированных тестовых заданий, используемых НИИ мониторинга качества образования.

#### ***1.3. Методика разработки компетентностно-ориентированных тестовых заданий***

При составлении заданий теста следует соблюдать ряд правил, необходимых для создания надежного, сбалансированного инструмента оценки знаний. В первую очередь, необходимо проанализировать содержание заданий с позиций равного представительства в teste разных учебных тем, понятий и т.д. Тест не должен быть нагружен второстепенными терминами, несущественными деталями с акцентом на механическую память. Задания теста должны быть сформулированы четко, кратко и недвусмысленно, чтобы все учащиеся понимали смысл того, что у них спрашивается. Важно проследить, чтобы ни одно задание теста не могло служить подсказкой для ответа на другое [6].

Варианты ответов на каждое задание должны подбираться таким образом, чтобы исключались возможности простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа. Важно выбирать наиболее приемлемую форму ответов на задания. Учитывая, что задаваемый вопрос должен быть сформулирован коротко, желательно также кратко и однозначно формулировать ответы. Например, удобна альтернативная форма ответов, когда учащийся должен подчеркнуть одно из перечисленных решений «да–нет», «верно–неверно».

Задачи для тестов должны быть информативными, отрабатывать одно или несколько понятий, определений и т.д. При этом тестовые задачи не должны быть слишком громоздкими или слишком простыми. Вариантов ответов на задачу должно быть, по возможности, не менее пяти, а в качестве неверных ответов можно использовать наиболее типичные ошибки [7]. В то же время необходимо следить за тем, чтобы неверные ответы, даже часто встречающиеся, но отличающиеся своей убедительностью, не попадали в список альтернативных ответов. Например, на вопрос: «Почему при сжатии объем газа уменьшается?» не стоит давать вариант ответа: «Молекулы от давления сплющиваются». Точно так же в задании вида: «Половину дороги автомобиль шел со скоростью 40 км/ч, а вторую —

со скоростью 60 км/ч. Найти среднюю скорость автомобиля на всем пути» не следует давать вариант ответа в виде среднего арифметического скоростей, т.е. 50 км/ч. Впрочем, подобные тесты вообще следует приводить без списка выборочных альтернатив.

Содержание теста формируется путем отображения учебного материала в системе тестовых заданий. Для обеспечения высокой конструктивной и содержательной валидности результатов педагогических измерений необходимо использование определенной методики, включающей вопросы целеполагания, планирования и оценки качества содержания теста [9].

При создании аттестационного теста ставится задача отобразить в его содержании то главное, что должны знать студенты в результате обучения в соответствии с требованиями ФГОС. Обычно все результаты обучения проверить невозможно из-за избыточной длины теста. Чтобы не утратить самое главное в содержании теста, необходимо структурировать цели обучения и ввести определенную иерархию их взаимного расположения. При создании таксономии целей нет и не может быть готовых общих схем, так как в каждой дисциплине свои приоритеты и отдельные цели обучения заметно связаны между собой, поэтому постановка целей должна носить предметно-ориентированный характер.

В настоящее время таксономия целей Блума является наиболее известной в мировой педагогической литературе [24, 26]. Она очень технологична и вполне приемлема для целей тестирования с точки зрения большинства разработчиков педагогических тестов. Таксономия (от греч. *taxis* — расположение по порядку и *potos* — порядок) — теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих иерархическое строение.

В своей классификации Блум выделяет 3 уровня образовательных целей:

- когнитивные (познавательные);
- аффективные (эмоциональные);
- психомоторные.

Среди когнитивных целей Блум выделяет 6 категорий: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка, которые представлены в таблице таксономии Блума.

*Таблица 17*

| Уровень познавательных способностей | Определение понятия, ключевые вопросы   | Достижение цели   |
|-------------------------------------|---|---|
| знание                              | Уровень запоминания и воспроизведения материала любого уровня сложности (факты, понятия, правила, черты, признаки и т.д.).<br>Ключевые вопросы: назовите..., в каком году..., какая часть..., перечислите..., напишите формулу... и т.д.                                | Ученик воспроизводит термины, знает конкретные правила, понятия, факты и т.д.   |
| понимание                           | Уровень усвоения материала и способность к его преобразованию и интерпретации.<br>Ключевые вопросы: закончите фразу..., что вы узнали..., почему..., преобразуйте выражение..., объясните взаимосвязь..., расскажите своими словами..., объясните схему (график) и т.д. | Ученик понимает факты, правила, интерпретирует схемы, графики. На основе имеющихся данных предположительно характеризует будущие последствия. |

|            |  |   |
|------------|--|---|
| применение | Умение применять правила, теории, методы в конкретных ситуациях и в новых условиях.<br>Ключевые вопросы: объясните цель применения..., решите данную задачу несколькими способами (наиболее рациональным способом)..., какая теория (правило) позволяет объяснить данное явление..., проверьте предположение (гипотезы, выводы)..., запишите решение формулой (буквенным выражением)...            | Ученик использует ранее полученные знания не только в стандартных условиях, но и в новых ситуациях и правильно их применяет.  |
| анализ     | Умение выделять отдельные элементы структуры учебного материала, определять взаимосвязь элементов и логику этой взаимосвязи.<br>Ключевые вопросы: какова структура..., классифицируйте..., что является следствием..., сравните..., найдите отличия..., выделите главное (второстепенное)..., проследите последовательность..., проанализируйте причины..., с чего начать..., как продолжить ... . | Ученик выделяет части целого и взаимосвязи между ними, видит упущения в логике рассуждений, проводит различия между фактами и следствиями, оценивает значимость данных.                           |
| синтез     | Умение объединить элементы в новое целое.<br>Ключевые вопросы: найдите решение..., предложите алгоритм..., найдите альтернативу..., составьте из элементов..., каковы возможные объяснения..., сделайте вывод..., сравните и систематизируйте главные признаки..., объясните по определенному признаку..., составьте план работы... .  | Ученик делает творческую работу, предлагает план проведения какого-либо эксперимента, использует знания из нескольких областей. Это творческая переработка информации для создания нового целого. |
| оценка     | Умение оценить качество и знание материала на основе критериев, разработанных учеником или данным учителем.  | Ученик может выделять критерии и следовать им, видит многообразие критериев, оценивает соответствие выводов имеющимся данным, проводит различия.  |

В 90-е гг. XX в. таксономия Блума подверглась критике в связи с недостаточным отражением современных достижений в области психологии обучения. К числу недостатков была отнесена излишняя упрощенность, не позволяющая использовать современные теории процесса обучения; избыточное внимание к оценке результата обучения, а не к процессу формирования результата; отсутствие зависимости между отдельными составляющими модели. Кроме этого, неоднократно отмечалось, что в ней произошло методологически недопустимое смешение конкретных результатов обучения (знание, понимание и т.д.) с операциями, представляющими необходимое условие их достижения (анализ, синтез, оценка).

В новой концептуальной модели, предложенной в 1982 г. (Бигс и Коллис) и получившей название СОЛО-таксономия (SOLO — Structure of the Observed Learning Outcomes), содержится детальная классификация категорий познавательной деятельности, позволяющая планировать различные ее уровни в концептуальной модели содержания теста. СОЛО-таксономия имеет иерархическую структуру, которую можно использовать как для разработки инструментария, так и при интерпретации результатов педагогических измерений.

На сегодняшний день СОЛО-таксономия прочно вошла в практику деятельности многих тестовых центров при планировании содержания контрольно-оценочных средств. Она достаточно успешно применяется в международных исследованиях качества образования в различных странах мира, в частности, для оценки достижений учащихся по математике и естествознанию [13].

При отборе содержания теста происходит операционализация и конкретизация планируемых результатов обучения [24]. Процесс операционализации строится при разработке содержания теста.

В работе А.Н.Майорова [15] приведены несколько подходов к методике написания компетентностно-ориентированных тестовых заданий, которые включают:

- рекомендации Голландского института CITO;
- этапы разработки тестового инструментария, по мнению экзаменационного синдиката Кембриджского университета;
- инструкции английской ассоциации NEAB (Northen Examinations and Assessment Board), занимающейся итоговой аттестацией учащихся Великобритании;
- инструкции TIMSS — Третье международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования.

Перечисленные подходы могут быть обобщены в следующем виде [15].

*Таблица 18*

| №    | Название этапа                               | Содержание этапа   |
|------|--|--|
| 1.   | <b>Определение целей тестирования</b>        |  |
| 1.1. | Целевая группа пользователей                 | Преподаватель, учитель, администрация ОУ, органы управления образованием, научно-исследовательские институты, родители   |
| 1.2. | Цели использования                           | Входной или определяющий тест, тематический или диагностический тест, итоговый тест  |
| 1.3. | Определение ресурсных возможностей           | Определение бюджета, подбор исполнителей   |
| 1.4. | Выбор технологии тестирования                | Бланковое или компьютерное тестирование, либо с применением тестовых тетрадей  |
| 2.   | <b>Создания банка тестовых заданий (БТЗ)</b> |  |
| 2.1. | Отбор учебного материала                     | Выбор дисциплины (предмета), соответственно, разделов, тем   |
| 2.2. | Разработка технологической матрицы           | Соответствие количества тестовых заданий важности, объему и количеству учебного времени предметной области   |
| 2.3. | Разработка структуры БТЗ                     | На основе технологической матрицы выстраивается структура БТЗ, с указанием количества заданий, их формы и экспертной трудности   |
| 2.4. | Составление тестовых заданий                 | Основная часть инструментария тестирования. Различные аспекты этого этапа изложены в пп. 1.3—1.4   |
| 2.5. | Экспертиза БТЗ                               | Экспертиза — обязательное условие создания тестового инструментария. В качестве экспертов могут выступать: управленцы, преподаватели, методисты. Применение скрининга. Заполнение оценочных листов |
| 2.6. | Разработка композиции теста                  | Формирование состава теста с указанием порядка следования тестовых заданий, разработка параллельных вариантов. Для компьютерного теста — создание шаблона  |
| 2.7. | Апробация теста                              | Эмпирическая проверка тестовых свойств и применение методов математической статистики. Решение проблемы построения выборки с учетом объема и репрезентативности                                    |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| 2.8.      | Расчет показателей качества теста  | Определение трудности задания, дискриминативности, надежности, валидности   |
| 2.9.      | Отбраковка тестовых заданий и корректировка БТЗ                                | Выявление содержательных ошибок, опечаток, замена дистракторов. Перестановка тестовых заданий в teste   |
| 2.10      | Составление окончательного варианта теста                                      | Утверждение теста. Тиражирование. Рассылка материалов   |
| <b>3.</b> | <b>Методы шкалирования, обработки и интерпретации результатов тестирования</b> |   |
| 3.1.      | Сбор результатов, построение технологической матрицы результатов тестирования  | Формирование комиссии по проверке. Составление инструкция по проверке тестовых работ. При компьютером тестировании — выбор программного обеспечения. Формирование матрицы результатов тестирования  |
| 3.2.      | Статистическая обработка матрицы   | Как правило, обработка проводится с привлечением компьютерных технологий. Подробное изложение данного этапа изложено в п. 1.5   |
| 3.3.      | Построение эмпирической функции распределения                                  | На основе данных тестирования выстраивают эмпирическую функцию распределения вероятности первичных баллов   |
| 3.4.      | Определение норм и критериев   | Следует исходить из того, что нормы нельзя придумать или задать априори, они устанавливаются эмпирически  |
| 3.5.      | Перевод тестовых баллов в шкалу отметок  | Не представляет сложности, если известна эмпирическая функция распределения и установлены нормы   |
| <b>4.</b> | <b>Методическое сопровождение процедуры тестирования</b>                       |   |
| 4.1.      | Руководство для пользователей теста  | Назначение и содержание; композиция теста; качественные характеристики теста; правила и особенности интерпретации результатов   |
| 4.2.      | Инструкция по проведению тестирования  | Сценарий проведения теста; условия проведения теста; временные ограничения; требования к экзаменатору; инструкция для испытуемых; описание ответов на возможные типичные вопросы; вопросы конфиденциальности; сбор результатов тестирования |
| 4.3.      | Требования к условиям проведения тестирования                                  | Внешние условия, требования к помещению; акустические требования; физические и психологические условия  |
| 4.4.      | Инструкция и анкета для наблюдателя  | Фиксация процедуры тестирования; заполнение анкеты  |
| 4.5.      | Инструкции и предупреждения для учащихся                                       | Описание назначения теста; правила заполнения бланков (тестовых тетрадей), правила для компьютерного тестирования; права учащихся; запреты; санкции   |

В работе В.И.Звонникова, М.Б.Челышковой [9] отмечается, что уже сейчас, на этапе перехода к новым стандартам, следует отказаться от прежнего эклектического подхода к оцениванию качества результатов обучения в аттестации и разработать системный подход к формированию содержания измерителей, выбору видов и форм заданий, построению стандартизованных шкал и интерпретации результатов аттестации в условиях их высокой надежности, валидности и сопоставимости.

Ядро такого системного подхода должна составлять методология педагогических измерений, к ведущим принципам которой следует отнести [9]:

- сочетание количественных и качественных уровней измерения, характерное для бипарадигмальной методологии;
- привлечение психодиагностических методик и специальной теории для измерения изменений качества результатов образования;
- учет совокупности факторов, оказывающих влияние на формирование компетенций, анализ их методами линейного иерархического моделирования;

- обеспечение высокой надежности (объективности) результатов измерений (максимизация дисперсии наблюдаемых результатов измерения, минимизация дисперсии ошибочных компонентов, систематический контроль внешней дисперсии, привнесенной посторонними факторами, внешними по отношению к измеряемым переменным, но оказывающим на них значимое неустранимое влияние);
- обеспечение высокой конструктной, содержательной и прогностической валидности (обоснованности) результатов измерений;
- применение методов анализа размерности пространства измерений и использование методов многомерного шкалирования;
- применение лонгитюдных (проводимых с учетом фактора времени) измерений в аттестационных процессах, переход к режиму мониторинга качества результатов образования;
- применение различных измерителей (тесты учебных достижений, тесты практических умений, кейсы, портфолио, психологические тесты);
- использование, факторного, дисперсионного и метаанализа для изучения данных о качестве подготовки студентов;
- сочетание внешних и внутренних экспертиз при аттестации.

Согласно [18] методика написания компетентностно-ориентированных тестовых заданий для аттестации должна включать ряд подготовительных работ, в число которых входят:

- создание общей концептуальной базы аттестации;
- разработка профессиограмм для различных направлений подготовки;
- структурирование и операционализация компетенций (перевод в плоскость измерений);
- концептуальный выбор размерности измерений;
- определение дизайна измерений (схемы сочетания измерителей, обеспечивающих построение количественных и качественных шкал);
- формирование репрезентативных выборок студентов или выпускников для апробации измерителей;
- разработка первой версии инструментария (предметно-ориентированных тестов, компетентностных тестов, портфолио, кейс-измерителей, анкет и т.д.);
- апробация, оценивание размерности пространства измерений и определение числа шкал;
- получение экспертных (внутренних и внешних) и статистических оценок качества инструментария;
- анкетирование работодателей;
- коррекция инструментария;
- проведение измерений;
- сбор и обработка данных;
- взвешивание;
- шкалирование;
- интеграция данных по различным шкалам;
- интерпретация результатов оценочного процесса.

Только выполнение всех этих этапов позволит в полной мере реализовать компетентностный подход в профессиональном образовании.

Компьютерное тестирование имеет ряд технологических преимуществ по формированию инструментария и организации процедуры тестирования, проверке и обработке результатов тестирования, выявлению качественных характеристик теста. Современный уровень информатизации образования позволяет, по крайней мере, в старших классах, широко использовать компьютерное тестирование.

При создании теста внимание разработчика, прежде всего, привлекают вопросы отбора содержания, которое можно определить как оптимальное отображение содержания учебной

дисциплины в системе тестовых заданий. Требование оптимальности предполагает использование определенной методики, включающей вопросы целеполагания, планирования и оценки качества содержания теста.

***Вопросы и задания:***

1. Перечислите основные правила, которые следует соблюдать при составлении заданий теста.
2. Приведите основные этапы методики написания компетентностно-ориентированных тестов по А.Н.Майорову.
3. Какие уровни образовательных целей выделяются в таксономии целей Блума?
4. Какие категории выделяются среди когнитивных целей Блума?
5. Что относится к ведущим принципам ядра системного подхода методологии педагогических измерений?
6. Какие подготовительные работы надо выполнить для написания компетентностно-ориентированных тестовых заданий для аттестации?

***§ 2. Экспериментальное исследование по реализации системы оценки компетентностей***

***2.1. Организация экспериментальной работы***

В целях определения эффективности и результативности внедрения компетентностно-ориентированных тестовых заданий в учебный процесс в Нижневартовском государственном университете осуществляется опытно-экспериментальное исследование. В экспериментальной работе приняли участие 9 преподавателей университета и 112 студентов 2—3-х курсов бакалавриата. Уровень универсальных (общенаучных и инструментальных, социально-личностных и общекультурных) компетенций и профессиональных компетенций будущих бакалавров оценивался по двум срезам с интервалом в один год при помощи целинаправленно созданной системы компетентностно-ориентированных тестовых заданий.

Объем изученного материала как в первом, так и во втором случае был одинаковым. Таким образом, первые студенческие группы считались контрольными, а следующие — экспериментальными. При этом в работе с экспериментальной группой использовались инновационные методы обучения студентов и современные технологии, органично вписывавшиеся в логику компетентностного подхода, в то время как в контрольном потоке обучение велось по традиционной системе. В первом и втором срезах использовался один и тот же состав тестовых заданий, полностью охватывающий программу обучения студентов по конкретной специальности.

На основании информации о результатах наблюдений (характеристик членов экспериментальной и контрольной группы) вычислили эмпирическое значение критерия, которое затем сравнивали с известным эталонным числом, называемым *критическим значением критерия* на уровне значимости, равной 0,05. Это обычное значение для педагогических исследований.

Типовой задачей анализа данных в педагогических исследованиях является установление совпадений или различий характеристик экспериментальной и контрольной группы. Для этого будем использовать *статистическую гипотезу* о значимости различий (так называемую *альтернативную гипотезу*). На основании информации о результатах наблюдений (характеристик членов экспериментальной и контрольной группы) вычислим число, называемое *эмпирическим значением критерия*. Это число сравнивается с известным эталонным числом, называемым *критическим значением критерия*.

Критические значения приводятся, как правило, для нескольких уровней значимости. Уровнем значимости называется вероятность ошибки, заключающейся в отклонении (не принятии) нулевой гипотезы, т.е. вероятность того, что различия сочтены существенными, а они на самом деле случайны. Обычно используют уровни значимости, равные 0,05, 0,01 и 0,001. В педагогических исследованиях обычно ограничиваются значением 0,05, т.е., грубо говоря, возможность ошибки допускается не более чем 5%.

Если полученное исследователем эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то принимается нулевая гипотеза — считается, что на заданном уровне значимости (то есть при том значении  $\alpha$ , для которого рассчитано критическое значение критерия) характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают. В противном случае, если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического, нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная гипотеза — характеристики экспериментальной и контрольной группы считаются различными с достоверностью различий  $1 - \alpha$ . Например, если  $\alpha = 0,05$  и принята альтернативная гипотеза, то достоверность различий равна 0,95 или 95%.

Другими словами, чем меньше эмпирическое значение критерия (чем левее оно находится от критического значения), тем большая степень совпадения характеристик сравниваемых объектов. И наоборот, чем больше эмпирическое значение критерия (чем правее оно находится от критического значения), тем сильнее различаются характеристики сравниваемых объектов.

Мы ограничимся уровнем значимости  $\alpha = 0,05$ . Тогда, если эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому значению, можно сделать вывод, что «характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05». Если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического, то можно сделать вывод, что «достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп равна 95%».

Для примера рассмотрим случай, когда для измерений используется шкала отношений. Предположим, что имеется экспериментальная группа, состоящая из  $N$  человек, и контрольная группа, состоящая из  $M$  человек. Допустим, что в результате измерения одного и того же показателя с помощью одной и той же процедуры измерений были получены следующие данные:  $x = (x_1, x_2, \dots, x_N)$  — выборка для экспериментальной группы и  $y = (y_1, y_2, \dots, y_M)$  — выборка для контрольной группы, где  $x_i$  — элемент выборки — значение исследуемого показателя у  $i$ -го члена экспериментальной группы,  $i = 1, 2, \dots, N$ , а  $y_j$  — значение исследуемого показателя у  $j$ -го члена контрольной группы,  $j = 1, 2, \dots, M$ . Так как измерения производились в шкале отношений, то  $\{x_i\}$  и  $\{y_j\}$  — положительные, возможно, целые, числа, для которых имеют смысл все арифметические операции. В качестве примера будем рассматривать результаты измерений уровня знаний в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента — количество правильно выполненных тестовых заданий.

Для проверки гипотезы о совпадении характеристик двух групп будем использовать критерий Стьюдента (Крамера-Уэлча). Эмпирическое значение данного критерия рассчитывается на основании информации об объемах  $N$  и  $M$  выборок  $x$  и  $y$ , выборочных средних  $\bar{x}$  и  $\bar{y}$  и выборочных дисперсиях  $D_x$  и  $D_y$  сравниваемых выборок. Эти значения вычислим с помощью инструмента «Описательная статистика» в компьютерной программе Microsoft Excel для Windows по следующей формуле:

$$T_{\text{эмп}} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}}. \quad (1)$$

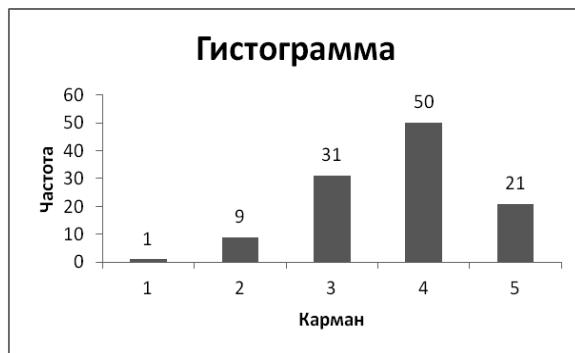
Алгоритм определения достоверности совпадения и различий характеристик сравниваемых выборок для экспериментальных данных, измеренных в шкале отношений с помощью критерия Стьюдента, заключается в следующем:

1. Вычислить для сравниваемых выборок  $T_{эмп}$  — эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча по формуле (1).

2. Сравнить это значение с критическим значением  $T_{0,05} = 1,96$ : если  $T_{эмп} \leq 1,96$ , то сделать вывод: «характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05»; если  $T_{эмп} > 1,96$ , то сделать вывод «достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%».

## 2.2. Итоги эксперимента

В результате проведенного эксперимента в целом по университету было задействовано 112 студентов в экспериментальной и контрольной группах. Согласно диаграммам, представленным на рис. 1 и 2, можно сделать вывод, что состояния экспериментальной и контрольной групп различаются.



*Рис. 1. Частотное распределение в экспериментальной группе*



*Рис. 2. Частотное распределение в контрольной группе*

Сравним характеристики контрольной и экспериментальной групп (таблица 1). Значение  $T_{эмп} = 1,97 > 1,96$ . Следовательно, достоверность различий характеристик контрольной и экспериментальной групп составляет 95%.

*Таблица 19*

### Критерий Стьюдента

|           | Переменная 1 | Переменная 2 |
|-----------|--------------|--------------|
| Среднее   | 3,723214286  | 3,508928571  |
| Дисперсия | 0,796573359  | 0,486406049  |

|                                 |                  |     |
|---------------------------------|------------------|-----|
| Наблюдения                      | 112              | 112 |
| Гипотетическая разность средних | 0                |     |
| <i>df</i>                       | 210              |     |
| $T_{\text{эмп}}$                | 1,97132474499386 |     |

Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением инновационных технологий обучения, включающих компетентностно-ориентированные тестовые задания, в учебном процессе университета.

Анализ проведенного экспериментального исследования на базе Нижневартовского государственного университета позволяет сделать следующие выводы:

1. Внедрение компетентностно-ориентированных тестовых заданий в учебный процесс университета повышает качество усвоения знаний студентами по предметам учебного плана.

2. В системе оценивания учебных достижений студентов необходимо использовать новую модель педагогического измерителя (теста), представленного в трех взаимосвязанных блоках.

Очевидно, что проведенное экспериментальное исследование будет способствовать эффективному переходу на новые стандарты высшего профессионального образования.

### *Литература*

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. — М., 1998.
2. Аванесов В.С. Научные основы тестового контроля знаний. — М., 1994.
3. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. — М., 1989.
2. Беспалько В. Быть или не быть тестам в образовании? // Педагогические измерения. 2012. — № 1.
3. Беспалько В.П. Природообразная педагогика: Лекции по нетрадиционной педагогике. — М., 2008. — 512 с.
4. Букалова Г.В. Технология модульного обучения как средство эффективности преподавания общепрофессиональных дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук. — Орел, 2000. — 234 с.
5. Верещагин Ю.Ф., Ерунов В.П. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: Учеб. пособие. — Оренбург, 2003. — 105 с.
6. Воронин Ю.И. Современные средства оценивания результатов обучения: Курс лекций. — Воронеж, 2004.
7. Звонников В.И., Чельшикова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: Учеб. пособие. — М., 2009. — 272 с.
8. Зеленко Н.В. Использование рейтинговой системы для оценки знаний студентов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. — № 6. — С. 22—24.
9. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пособие. — М., 2003. — 101 с.
10. Киселева В.П. Оценка результатов обучения студентов по итогам ФЭПО: компетентностный подход // Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС: III Всероссийская научно-практическая конференция. — М., 2012. — С. 31—34.
11. Ковалева Г.С, Красновский Э.А., Краснокутская Л.П. и др. Результаты российских учащихся в международном исследовании PISA-2000 / Г.С.Ковалева, Э.А.Красновский,

- Л.П.Краснокутская, К.А.Краснянская, Н.Т.Кошеленко, Е.С.Смирнова // Новый взгляд на грамотность: Мат-лы междунар. исследования PISA-2000. — М., 2004.
12. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Под ред. А.В.Великановой. — Самара, 2001.
13. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Кол. моногр. / Под ред. проф. В.А.Козырева и проф. И.Ф.Радионовой. — СПб., 2004. — 392 с.
14. Кругликов В. Рейтинговая система диагностики учебного процесса в вузе // Высш. образование в России. 1996. — № 2. — С. 100.
15. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. — М., 2000.
16. Махутов Б.Н., Городенко Л.П., Городенко Д.В. Современные средства оценивания результатов обучения. Учебное пособие. Нижневартовск, 2006. — 290 с.
17. Махутов Б.Н., Ежукова И.Ф., Жиделев А.В. Создание педагогических тестов на основе адаптивной системы тестирования: Метод. рекомендации. — Нижневартовск, 2007. — 60 с.
18. Наводнов В.Г. ФЭПО: уровневая модель ПИМ для оценивания результатов обучения на соответствие требованиям ФГОС // Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС: Мат-лы III Всероссийской науч.-практ. конф. — М., 2012. — С. 64—69.
19. Павлов Н. Контроль знаний студентов. О модульно-рейтинговой системе проверки знаний / Н.Павлов, А.Артемов, Т.Сидорова, В.Фролов // Высш. образование в России. 2000. — № 1. — С. 116—121.
20. Панина И.К., Ащепкова Л.Я. Методические указания к подготовке тестовых заданий для аттестации специальностей. — Владивосток, 2002. — 39 с.
21. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения. — М., 2007.
22. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. — М., 2001.
23. Чучалин А. Кредитно-рейтинговая система / А.Чучалин, О.Боев // Высш. образование в России. 2004. — № 3. — С. 34—39.
24. Bateson D., Nicol C., Achroeder T. Alternative Assessment and Tables of Specification for the Third International Mathematics and Science Study. ICC 64, 1991.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

### **ПОРТФОЛИО по дисциплине «ГЕНДЕРОЛОГИЯ И ФЕМИНОЛОГИЯ»**

**Портфолио по дисциплине** носит интегрированный характер (тематический портфолио, портфолио-отчет).

Предлагаемое для выполнения **портфолио** состоит из 7 обязательных разделов:

#### **Раздел 1. «АВТОР ПОРТФОЛИО»**

Включает *сопроводительное письмо* владельца портфолио с формулировкой цели, предназначения и кратким описанием данного документа (форма по выбору студента — письмо ученому, резюме, сочинение, эссе, синквейн, электронная презентация, персональная web-страница, фотоколлаж, видеозарисовка и т.д.).

*Цель выполнения* данного раздела: развитие умений самопрезентации, самоопределения по отношению к проблемам изучаемой дисциплины.

В сопроводительное письмо рекомендуется включить ответ на вопросы: Как я вижу перспективы развития науки «Гендерология и феминология»? Личностная значимость изучения дисциплины и др.

*Общий объем* раздела: 1,5—2 страницы.

#### **Раздел 2. «ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ»**

В разделе представляются основные термины дисциплины с их определениями или раскрытием сущности (обязательны ссылки на источник информации).

#### **Раздел 3. «ОПОРНЫЕ КОНСПЕКТЫ»**

*Цели выполнения опорного конспекта:* развитие умений структурирования, обобщения, систематизации учебного материала; выделение главного в рассматриваемых вопросах; представление педагогического знания в свернутом виде.

В разделе представляются семь опорных конспектов по темам дисциплины (одна страница — каждый).

#### **Раздел 4. «КОНСПЕКТЫ ИСТОЧНИКОВ»**

*Цели выполнения* данного раздела: развитие умений работать с различными информационными источниками, отбирать и анализировать их.

В данном разделе представляются конспекты источников (из списка литературы по дисциплине) в рамках изучаемой темы (1 конспект по 1 теме). Возможно использование источников в сети Интернет.

#### **Раздел 5. «РЕФЕРАТ»**

*Цели выполнения* данного раздела: развитие способности студентов к ценностно-смысловому самоопределению по отношению к интересующим их проблемам изучаемой науки.

В данном разделе представляется реферат (тема на выбор студента из списка предложенных).

#### **Раздел 6. «ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ»**

В данный раздел учебного портфолио могут быть включены следующие категории и наименования продуктов учебно-познавательной деятельности:

- выполненные задания (из списка предложенных) по выбору студента;

- наглядный раздаточный материал (схемы, таблицы, графики, гравюры, портреты и т.д.);
- оригиналы, фотографии или зарисовки; копии текстов и файлов из сайтов сети Интернет, компьютерных программ и энциклопедий.

## Раздел 7. «МОИ ДОСТИЖЕНИЯ»

*Цели выполнения* данного раздела: развитие умений рефлексивной и оценочной деятельности.

В разделе студент представляет рефлексивный комментарий своей работы по изучению дисциплины «Гендерология и феминология», включающий самооценку заполнения портфолио (вариант по выбору).

### **Рекомендации для составления опорного конспекта**

*Цели выполнения опорного конспекта:*

развитие умений структурирования, обобщения, систематизации материала, выделения главного, представления знания в свернутом виде, графическая культура.

*Опорным конспектом* выступает источник информации, где в системном, обобщенном, схематичном виде представлена структурированная характеристика рассматриваемого вопроса.

Опорный конспект выполняется студентом самостоятельно по темам лекционных занятий. Опорный конспект выполняется на стандартных листах формата А4 в объеме не более одной страницы.

В оформлении опорного конспекта могут быть использованы схемы, таблицы, гравюры, фотографии, текст.

Структура опорного конспекта может варьироваться в зависимости от интересов и возможностей студентов.

*Оценка выполненных заданий* осуществляется по следующим показателям:

| №№ | Показатели   | Баллы |
|----|--|-------|
| 1. | Творческий подход к оформлению, представлению опорного конспекта, освещению теоретического материала |       |
| 2. | Степень раскрытия теоретического материала темы опорного конспекта                                   |       |
| 3. | Выделение актуальных идей  |       |
| 4. | Проявление графической культуры  |       |

### **Составление схем-коллажей**

*Коллаж* — это схематически фиксированное отображение некоторой части предметного содержания, объединенное ключевым понятием, проблемой, событием и т.д.

Существуют различные типы коллажей:

1) «солнечная система», где в центре находится «ядро» с ключевыми понятиями, событиями, проблемами, от которого отходят «лучи» с дополнительной информацией;

2) «слепое пятно», где часть информации дана, а часть — нет.

Варианты коллажей могут быть и другие.

Задача студентов — изучив литературу по заданной теме, составить коллаж. Целесообразно выполнять коллаж на больших листах бумаги (например, формата А1).

В схеме-коллаже целесообразно отразить следующие моменты:

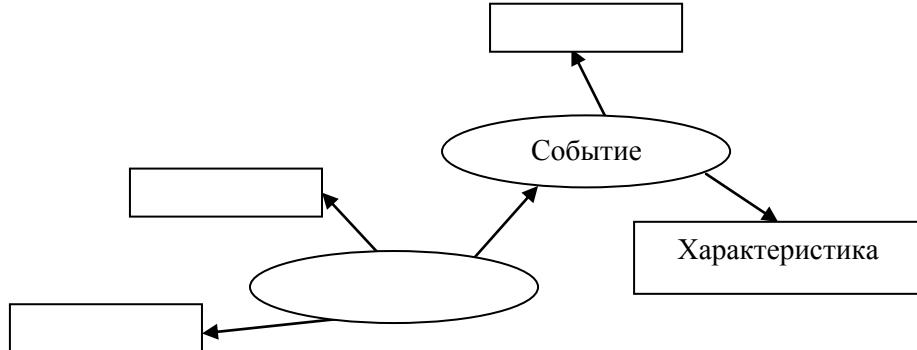
1. Взгляды ученых-исследователей и их оценка (положительная и отрицательная, связь с современностью);

2. Интересные идеи (лично для студента).

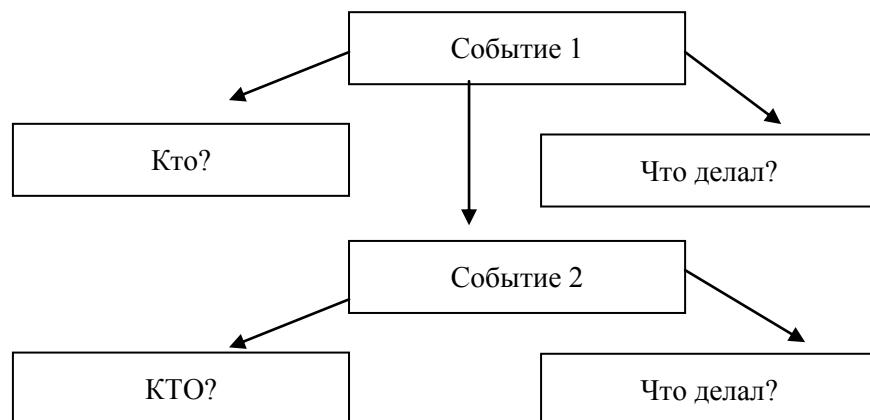
## Составление «граф-схем»

Можно предложить для выполнения несколько вариантов «граф-схем»:

*Вариант 1.* «Карта истории» — схематичное описание определенных событий с их характеристикой:



*Вариант 2.* «Последовательность» — схематичное последовательное описание событий, фактов.



## Составление таблиц

Можно предложить для выполнения несколько вариантов таблиц:

**Таблица «Что? Где? Когда? Почему?»**

*Вариант 1*

| Кто? | Где? | Когда? | Что? | Почему? |
|------|------|--------|------|---------|
|      |      |        |      |         |

*Вариант 2*

| Эпоха | Ученый | Значимые работы | Основные идеи | Мои комментарии |
|-------|--------|-----------------|---------------|-----------------|
|       |        |                 |               |                 |

*Вариант 3*

| Кто? | Чем знаменит?/Что сделал? | Когда?<br>Почему? | Последствия | Мои комментарии |
|------|---------------------------|-------------------|-------------|-----------------|
|      |                           |                   |             |                 |

## **Темы опорных конспектов:**

1. Социальный статус женщины в обществе.
2. Проблемы женской эмансипации в историческом аспекте.
3. Развитие женского движения в России.
4. Всемирные конференции по положению женщин.
5. Семья как институт гендерной социализации.
6. Положение женщин в сфере труда и занятости.
7. Значение карьеры в жизни женщины.
8. Женщины в истории мировой науки.
9. Роль женщины в политической жизни общества.
10. Положение женщин в системе прав человека.
11. Законодательные льготы женщинам и их двойственный характер.
12. Трудовое законодательство и права женщин.
13. Брачно-семейное законодательство и интересы женщин.
14. Законодательство об искоренении насилия в отношении женщин.

### **Рекомендации по составлению конспекта источников**

Выделяются различные формы записей результатов анализа изучаемых статей, работ, трактатов, рукописей и других материалов, используемых для выполнения поставленных учебных задач.

*Составление плана* предполагает выделение студентом структуры и общей логики работы (статьи, трактата, первоисточника и т.д.), что способствует более углубленному пониманию текста, систематизации и обработке изучаемого материала. План статьи или какой-либо работы представляет собой своеобразный перечень основных мыслей, идей, их оглавление. Для составления плана следует разделить текст на части, каждая из которых должна охватывать определенную проблему или вопрос, поднимаемый автором. Затем необходимо озаглавить каждый пункт плана и пронумеровать заголовки. Эта система работы с текстом представляет собой *простой план*. Если каждый пункт плана разбивается на частные вопросы и подзаголовки, то результатом является *сложный план*. При составлении плана особенно важно выделять основные мысли или идеи автора, располагать их в логическом порядке и подбирать соответствующие заголовки к выделенным частям. Планы приобретают особую значимость при подготовке устных выступлений на основе анализа текстов и материалов.

*Тезисы* представляют собой кратко сформулированные основные положения статьи, работы, книги, трактата. Если план перечисляет вопросы, не раскрывая их, то тезисы, кратко передавая содержание материала, расшифровывают основные идеи и мысли автора. Составление тезисов требует определенных умений, среди которых наиболее важной является способность к обобщению и систематизации идей и мыслей, сформулированных в работе.

При составлении тезисов необходимо освоить прочитанный материал, осознать основные положения и логику их изложения, разбить материал на части и в краткой форме расшифровать каждый структурный раздел. Возможна нумерация тезисов.

Тезисы подразделяются на *текстуальные (цитатные)* и *свободные*. При составлении свободных тезисов особенно важно придерживаться стиля и терминологии автора для более точной передачи сути текста. При цитировании необходимо обязательно указать авторство цитаты, название работы, издательство, год издания и страницу, откуда взята цитата.

Характер тезисов зависит также от особенностей выполняемой работы:

- тезисы как обобщение и вывод из изученного и проанализированного материала;
- тезисы как основные положения и их обоснование, используемые при подготовке устного доклада или сообщения.

*Выписки* являются дополнением к тезисам. Поскольку тезисы не содержат ни объяснений, ни доказательств, то выписки позволяют дополнить тезисы фактами и аргументами. Выписки делают, как правило, на отдельных карточках. Текст выписки берется в кавычки, полностью указывается источник. При составлении выписок и ведении записей рекомендуется использовать красную строку, выделение цветом, римские и арабские цифры, буквы алфавита и т.д.

*Конспект* — один из основных видов работы с источниками, представляет собой краткий очерк, обзор, изложение материала и включает основные мысли и идеи работы, изложенные в порядке их взаимосвязи. Конспектирование текстов проводится после их тщательного анализа и полного изучения (прочтения). Конспектирование способствует логизации мышления студентов, позволяет научиться точному и краткому выражению мыслей.

Конспект педагогического произведения должен отвечать ряду требований:

- *краткости*, т.к. сам термин «конспект» означает краткое изложение какого-то выступления, произведения и т.д. (размер конспекта составляет 7—10% от размера первоисточника);
- *ясности*, которой при сокращении изучаемого произведения в процессе конспектирования необходимо добиваться. Для этого необходимо некоторые положения автора формулировать своими словами.
- *полноты и точности*, которые не должны противоречить требованиям краткости и ясности. Полнота конспекта достигается за счет фиксации основных положений произведения, воспроизводящих авторскую логику изложения. Для достижения большей точности основные положения работы необходимо записывать в формулировках, терминологии и стилистике автора, делая ссылки на страницу, откуда была взята цитата.

При конспектировании немаловажно делать определенные записи и пояснения, отражающие собственное отношение к тем или иным идеям и мыслям, высказанным в тексте; возможна формулировка возникающих по мере конспектирования вопросов и замечаний. Оформлять записи рекомендуем по такой форме. Лист тетради делится на две части: слева 1/3 листа, где записывается план конспектируемого произведения; справа 2/3 листа, где записываются тезисные ответы к этим пунктам плана. Такая форма записи дает возможность впоследствии делать дополнения, исправления, замечания, уточнения.

Различают два вида конспекта.

*Простой* конспект представляет собой сплошную запись без оценки и анализа текста. Составление *сложного* конспекта требует более высоких аналитических умений работы с первоисточниками, так как необходимо расчленить текст на отдельные смысловые части, критически проанализировать и обобщить представленный материал.

## **Творческие задания**

### **Задание № 1**

Проанализируйте воспоминания Ваших родственников (родителей, бабушек, дедушек и т.д.) о том, в чем, во времена их молодости, отличались представления о феминности и маскулинности от современных.

*Форма отчета здесь и далее: текст выполненного задания.*

### **Задание № 2**

Возьмите несколько журналов для мужчин и женщин. Определите тематику публикаций для тех и других. Объясните, каким образом проявляются гендерные стереотипы в данных печатных изданиях.

### **Задание № 3**

Просмотрите одну или несколько телевизионных передач для женщин и для мужчин. Выявите, какие проблемы там ставятся и насколько они актуальны.

***Задание № 4***

Просмотрите учебник истории для вуза. Как часто среди исторических личностей упоминаются мужчины, и как часто женщины?

***Задание № 5***

Ознакомьтесь с Конвенцией ООН «О ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин», проанализируйте этот документ и покажите, как положения Конвенции выполнялись в СССР и выполняются ли в современном российском обществе.

***Задание № 6***

На материале нескольких газет, публикующих объявления о приеме на работу, проанализируйте, какие рабочие места предназначены для мужчин, какие — для женщин, объясните — почему.

***Задание № 7***

Обратитесь к печатным материалам последней избирательной кампании. Какую активность проявили женщины и какую мужчины-избиратели. Как представлены женщины и мужчины в ветвях власти в стране, в нашем регионе?

***Задание № 8***

Проанализируйте сказки народов мира и выясните, какие гендерные стереотипы имеют место в разных культурах.

***Задание № 9***

Составьте таблицу, где будут указаны эпохи и перечислены признаки женского идеала красоты с древности до наших дней.

*Форма отчета: заполненная таблица.*

***Задание № 10***

Подсчитайте количество времени, уходящего на выполнение домашней работы за день и месяц у женщин вашей семьи. Сколько времени остается на другие виды деятельности (помимо работы на производстве, учебы). Составьте таблицу.

*Форма отчета: заполненная таблица.*

***Задание № 11***

Проанализируйте документы международных форумов и женских конференций и выявите основные проблемы современных женщин и пути их решения.

*Форма отчета здесь и далее: текст выполненного задания.*

***Задание № 12***

По журнальным публикациям (Социс, ОНС и др.) выявите основные проблемы современных российских мужчин и предложите пути их решения в рамках социальной работы.

***Задание № 13***

В какой мере гендерные стереотипы могут выступать препятствием в создании условий для самореализации личности в трудовом коллективе? Приведите конкретные примеры.

***Задание № 14***

Случалось ли Вам встречаться с фактами гендерного неравенства в процессе обучения, в ходе производственной практики, в повседневной жизни? Приведите конкретные примеры.

***Задание № 15***

Если бы Вам пришлось осуществлять набор специалистов, кому бы Вы отдали предпочтение: мужчинам или женщинам? Обоснуйте свою точку зрения.

***Задание № 16***

Перечислите сферы общественной жизни, в которых мужчины имеют явные преимущества или, наоборот, ущемляются их права.

## **Раздел 1. «АВТОР ПОРТФОЛИО»**

*Расказчикаева Полина, студентка*

Женщины — один из наиболее значимых объектов социальной работы. Они представляют самую большую социально-демографическую группу населения, нуждающуюся в особой социальной защите.

Исследованием положения женщин заняты науки гендерология и феминология.

Гендерология изучает проблемы обоих полов, их социальные особенности, не отрицая биологической составляющей. Каждый человек — продукт сложного взаимодействия наследственности и среды. В течение всей жизни, а особенно в период взросления, обретения личностных характеристик, идет процесс полоролевой социализации, освоения определенных моделей поведения.

Домinantная проблема гендерологии заключается в том, что понимается под нормами мужского и женского поведения и каков характер отношений между полами, чем детерминируется их поведение и отношения.

Феминология изучает социально-политическое и экономическое положение женщин в обществе, отношение между полами и отражение этих отношений в общественном сознании и психологии.

Решение пресловутого «женского вопроса» лежит в гармонии общества и его «простейших элементов — мужчины и женщины». Не насилие над человеческой природой, а свобода выбора собственного образа жизни.

Определенная часть феминологических статей пишется в «сочувствующем» тоне. Из статьи в статью пересказываются факты угнетенного положения женщин на протяжении веков и их тяжелого положения в настоящем. В таком же духе повествуют о женской доле некоторые большие монографии и обсуждаются проблемы равноправия на продолжительных дискуссиях.

Гражданское общество должно отказаться от традиционной гендерной сегрегации и выработать стратегию поддержки женщин, создания равных возможностей для выбора ими собственной роли в самых различных сферах жизнедеятельности. Но при этом ни в коем случае нельзя игнорировать психологический фактор, начиная с раннего возраста воспитывать у девочек самоуважение и высокую самооценку; у женщин — отказ от устаревших гендерных установок, уверенность в успешном преодолении барьеров на пути к властным структурам, командным ролям в менеджменте, предпринимательстве и к другим традиционно закрытым для женщин областям деятельности, к устраниению дискриминации женщин и традиционных стереотипов о роли женщины в семье и обществе.

*Колосова Юлия, студентка*

**«Здравствуй, дорогой друг!** В данный момент ты держишь в руках мое портфолио, которое является неким итогом моего изучения дисциплины «Гендерология и феминология».

Гендерология и феминология — это, пожалуй, одни из самых интересных дисциплин во всем курсе подготовки специалистов по социальной работе. Их изучение позволяет понять основные принципы взаимоотношения полов, их функционирования в обществе, влияния на него. Особого внимания, конечно же, заслуживает феминология. Это та наука, которая рассматривает условия, сложившиеся в обществе, позволяющие женщине реализовать одинаковые с мужчинами права, стать «в одну линию» с ними. Перспективы для развития гендерологии и феминологии достаточно обширные. Ведь современное общество активно развивается, а вместе с ним развивается и меняется роль женщины в нем, меняются отношения между полами и их вклад в общественную жизнь. Женщина все больше

и больше стремится стать равной с мужчинами, борется за свою независимость, изменения тем самым объект и предмет изучения этих наук.

Можно отметить, что в настоящее время женщины добились значительных изменений по отношению общества к ним. Они начали активно включаться в политику, экономику, бизнес и другие сферы, доступ в которые раньше был ограничен. Несмотря на то, что в современном обществе женщине гарантированы равные с мужчинами права, дискриминация женщин все равно присутствует, и она очевидна. Необходимо внедрение новых мер, способных исключить данную дискриминацию, способствующих разрушению сложившихся в обществе стереотипов о роли и функциях женщин в нем.

В данной работе собрана и структурирована информация по всем семи темам портфолио, представлен терминологический словарь, а также конспекты дополнительных источников, содержащие интересные факты, данные статистики, связанные с функционированием женщин в обществе и отношениями гендеров. Как правило, структурированная информация намного легче запоминается, что значительно упрощает процедуру подготовки к экзамену.

В портфолио представлена творческая работа, отражающая интересные факты об идеалах женской красоты в различные временные эпохи: от древности и до нашего времени.

Мое портфолио содержит краткую информацию по всему курсу дисциплины «Гендерология и феминология», и оно может послужить отличным пособием при подготовке к экзамену.

Надеюсь, что данное портфолио пригодится и поможет тебе так же, как помогло и мне при изучении дисциплины «Гендерология и феминология».

*Жорновая Ирина, студентка*

«В самом начале своего портфолио я бы хотела подчеркнуть, что пренебрежительное отношение к правам и законным интересам женщин отрицательно оказывается на состоянии общества в целом, вызывает недоверие населения к власти, усиливает социальную напряженность.

Актуальность проблемы определяется тем, что затянувшийся кризис во всех сферах жизни российского общества обостряет взаимоотношения мужчин и женщин в связи с изменением традиционного полоролевого баланса, просуществовавшего в России значительно дольше, чем во многих западных странах.

Развитие и осуществление исследований по женской проблематике может способствовать созданию справедливого и равноправного общества, где мужчины и женщины будут выступать в качестве равных партнеров.

Конституция Российской Федерации 1993 г. закрепила демократические основы российской государственности, обеспечила общество правовыми механизмами разрешения социальных конфликтов, провозгласила, что мужчины и женщины имеют равные права и свободы и равные возможности для их реализации.

Вместе с тем демократические преобразования и экономические реформы не привели к ожидаемым результатам и не способствовали прогрессу в обеспечении и защите прав и свобод женщины.

Наоборот, гендерная асимметрия усилилась в связи с женской безработицей, увеличением разрыва в оплате труда мужчин и женщин, разрушительными процессами в социальной сфере.

Хотя конституционное закрепление равных прав мужчин и женщин, равенство всех людей перед законом должно было стать началом перемен во взглядах на назначение женщин, в оценке их роли в обществе, в их статусе, этого не случилось.

Проблема прав женщин в современной России тесно связана с проблемой формирования устойчивой базы демократии, включения в демократический процесс всех без исключения членов общества, а значит, и женщин».

*Полухина Оксана, студентка*

«Феминология — наука о положении и социальных ролях женщин. Наука рассматривает социально-экономические, политические, правовые и социокультурные условия для реализации общих с мужчинами и специфических интересов женщины во всех сферах общественной жизни.

Цель этой науки — изучение взаимоотношений полов, анализ причин противоречий и характера взаимоотношений между ними в различных сферах жизни общества. Это наука, исследующая совокупность социально-политических, экономических и духовных условий преобразования общества на основе полного равенства мужчин и женщин в возможностях изменения существующего статуса женщины как человека «второго сорта».

В связи с этим, нельзя не отметить актуальность предмета «Гендерология и феминология» на сегодняшний день. По моему мнению, данная дисциплина способствует выработке истинных знаний о положении женщины в обществе; умения отстаивать права наравне с мужчинами; добиваться исправления стереотипов у мужчин, что «женщины на многое не способны».

Портфолио предназначено для изучения дисциплины «Феминология и Гендерология» в кратком содержании изучаемого материала (конспектах, схемах, таблицах), что значительно упрощает восприятие и запоминание информации.

Целью данной работы является сбор и обработка информации по вопросам курса «Гендерология и феминология»; получение навыков работы над объемным материалом; систематизация данного материала; развитие умений самопрезентации; развитие умений работы с различными информационными источниками; получение дополнительных знаний по данному предмету.

Говоря об изучаемой дисциплине, можно сказать, что дисциплина относительно новая, хотя женский вопрос остро стоял и в древние времена. С самых давних пор была дискриминация женщин. Особенно четко это проявлялось в политических и экономических вопросах.

С началом феминистских движений ситуация постепенно стала меняться. Женщины начали входить в политику, в рыночно-предпринимательские отношения. На данном этапе женщины почти во всех сферах жизнедеятельности находятся наравне с мужчинами, так как современное законодательство, в чем большая заслуга самих женщин, прописывает равенство мужчин и женщин без исключений. Но остается острая проблема, состоящая в том, что мужская часть населения не хочет терять лидирующее положение и быть наравне с женщинами. Мужчинам нравится позиция, когда женщина находится в их подчинении. Особенно остро дискриминация просматривается в Восточных странах.

Таким образом, можно сделать вывод, что у Гендерологии и феминологии как науки есть большие перспективы в развитии. Осталось много неизученных вопросов и нерешенных проблем. Может когда-нибудь будет достигнуто полное равенство, но для этого нужно еще много работать, чем и занимается данная дисциплина».

## Раздел 2. «ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ»

*Смирнова Лилия, студентка*

| <b>№<br/>п/п</b> | <b>Термин</b>  | <b>Определение</b>  | <b>Источник</b>  |
|------------------|--|---|--|
|                  | <b>Гендер</b>  | социальный аспект отношения полов, складывающийся во всех сферах деятельности общества.   | Зуйкова Е.М.,<br>Ерусланова Р.И.<br>Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.         |
|                  | <b>Двойной стандарт<br/>отношения<br/>к женщине</b>              | по закону, женщина равна мужчине во всех сферах жизнедеятельности общества, однако фактически женщина ущемлена в своих правах.  | Зуйкова Е.М.,<br>Ерусланова Р.И.<br>Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.         |
|                  | <b>Дискриминация<br/>по признаку пола</b>                        | преднамеренное ущемление прав и законных интересов женщин.  | Зуйкова Е.М.,<br>Ерусланова Р.И.<br>Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.         |
|                  | <b>Домашнее<br/>хозяйство</b>                                    | составная часть быта, представляющая сферу деятельности человека, при которой кустарно, на основании индивидуальных затрат труда и времени, организуется вся система производства и потребления (питание, стирка, уход за детьми, квартирой и др.).   | Грудцына Л.Ю. Семейное право. М., 2006. 321 с.   |
|                  | <b>Единовременное<br/>пособие<br/>при рождении ре-<br/>бенка</b> | это один из видов государственных пособий гражданам, имеющим детей, предназначенный для компенсации разовых повышенных расходов семьи, которые связаны с появлением ребенка.  | Мачульская Е.Е.,<br>Добромыслов К.В.<br>Право социального обеспечения.<br>М., 2006. 332 с. |
|                  | <b>Женский труд</b>  | участие женщин в общественном производстве.   | Комментарий к Трудовому кодексу РФ / Под ред. Ю.П.Орловского. М., 2007. 679 с.             |
|                  | <b>Женский вопрос</b>  | часть общей социально-политической проблемы, где определяющим является принцип равенства независимо от пола, четкое определение статуса женщин, отказ от стереотипа мышления, четкая программа эмансипации.   | Зуйкова Е.М.,<br>Ерусланова Р.И.<br>Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.         |
|                  | <b>Женское движение</b>  | это многообразие методов борьбы женщин за свои права: политические, социальные, духовные, экономические. Это объединение многих женских организаций с целью решения женского вопроса: обретение свободы жизненного пути, расширение представительства в управлеченческих структурах, совершенствование законодательства, касающегося положения женщин, активизация средств массовой информации в пропаганде женского движения, и конечная цель — политическая модернизация общества. Центральной в женском движении является идея полноправной, свободной женской личности, установка на ее самореализацию. | Зуйкова Е.М.,<br>Ерусланова Р.И.<br>Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.         |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <b>Концепция равных возможностей</b>      | система взглядов, руководящий принцип деятельности по предоставлению условий для реализации жизненных планов, равных для мужчин и женщин.  | Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.      |
|  | <b>Маскулинистичность</b>                 | (от лат. masculinus — мужской) отождествляется с силой, агрессией; представление о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин.  | Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.      |
|  | <b>Пособия</b>                            | это денежные выплаты, которые назначаются гражданам каждый месяц, периодически или единовременно в случаях, установленных законодательством РФ, с целью возмещения утраченного заработка или оказания дополнительной материальной помощи.                    | Мачульская Е.Е., Добромуслов К.В. Право социального обеспечения. М., 2006. 332 с. |
|  | <b>Патриархат</b>                         | власть мужчины, его преобладающая роль в обществе, семье.  | Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.      |
|  | <b>Пол</b>                                | единство биологического и социального, основа понимания сущности человека как родового существа.   | Общая энциклопедия. М., 2007. 1035 с.   |
|  | <b>Семья</b>                              | основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью.   | Грудцына Л.Ю. Семейное право. М., 2006. 321 с.                                    |
|  | <b>Сексизм</b>                            | принижение роли женщин в обществе, недооценка женского потенциала, учет лишь биологических особенностей, разделение общества по признаку пола, устранение индивидуальных качеств и различий, переоценка роли мужчин.   | Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.      |
|  | <b>Социум</b>                             | большая устойчивая социальная общность, целостная социальная система, общество, включающее формы и способы объединения и взаимодействия людей.   | Общая энциклопедия. М., 2007. 1035 с.   |
|  | <b>Средства массовой информации (СМИ)</b> | учреждения для открытой публичной передачи различными техническими средствами (радио, телевидение, печать) информации любым лицам, группам населения.  | Общая энциклопедия. М., 2007. 1035 с.   |
|  | <b>Статус</b>                             | положение, позиция, состояние. Отражает правовое положение социальной группы, в частности, женщин, ее представителей в обществе, положение в системе социальных связей и отношений. Это вместе с тем и отношения индивида с определенной социальной группой. | Грудцына Л.Ю. Семейное право. М., 2006. 321 с.                                    |
|  | <b>Феминология</b>                        | наука о положении и роли женщины в обществе.   | Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.      |
|  | <b>Феминность</b>                         | представление о соматических, психических, поведенческих свойствах, характерных для женщин; отождествляется с покорностью, мягкостью, исключением насилия.   | Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с.      |

|  |                                |   |  |
|--|--------------------------------|---|--|
|  | <b>Феминизм</b>                | женское движение за уравнение в правах с мужчинами, возникшее в XVIII в.  | Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с. |
|  | <b>Эмансипация женщин</b>      | освобождение от зависимости и приниженности, получение самостоятельности и равноправия; уравнение женщин в правах с мужчинами в общественной, трудовой и семейной жизни.  | Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учебное пособие. М., 2001. 248 с. |
|  | <b>Андрогинность</b>           | термин происходит от греческих слов <i>andro</i> (мужчина) и <i>gynai</i> (женщина) и обозначает комбинацию маскулинных и феминных характеристик в человеке.  | Терминология гендерных исследований. М., 2002.                               |
|  | <b>Гендерные стереотипы</b>    | упрощенные, схематизированные, эмоционально четко окрашенные устойчивые образы мужчин и женщин, распространяемые обычно на всех представителей той или иной гендерной общности, независимо от личных особенностей тех или иных представителей.  | Социологический энциклопедический словарь. М., 1998. 488 с.                  |
|  | <b>Гендерная асимметрия</b>    | непропорциональная представленность социальных и культурных ролей обоих полов (а также представлений о них) в различных сферах жизни. Например, в населении большинства стран женщины составляют более половины (от 51 до 54%), в то время как среди политиков национального и регионального уровней их число значительно меньше. | <a href="http://www.slovari.yandex.ru">www.slovari.yandex.ru</a>             |
|  | <b>Гендерная идентичность</b>  | базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует.  | <a href="http://www.slovari.yandex.ru">www.slovari.yandex.ru</a>             |
|  | <b>Гендерная статистика</b>    | это статистика о положении мужчин и женщин в следующих сферах: население, семья, здравоохранение, образование и коммуникации, занятость, права человека и политика.   | Терминология гендерных исследований. М., 2002.                               |
|  | <b>Гендерная стратификация</b> | Процесс, посредством которого гендер становится основой социальной стратификации, а воспринятые различия между гендерами — систематически оцениваемыми и оцененными.  | <a href="http://www.slovari.yandex.ru">www.slovari.yandex.ru</a>             |
|  | <b>Гендерное равенство</b>     | равный правовой статус женщин и мужчин и равные возможности для его реализации, позволяющие лицам обоих полов свободно развивать свои потенциальные способности, умения и навыки для участия в политическом, экономическом, социальном и культурном процессах и освоении их достижений.   | Терминология гендерных исследований. М., 2002.                               |
|  | <b>Женская занятость</b>       | отличается от мужской в двух основных аспектах: женщины в среднем зарабатывают меньше и, во-вторых, в меньшей степени включены в оплачиваемую работу, но больше занимаются неоплачиваемым трудом. Женская занятость определяется разделением труда по признаку пола, социальными  | Социологический энциклопедический словарь. М., 1998. 488 с.                  |

|  |                                |   |   |
|--|--------------------------------|---|---|
|  |                                | представлениями о гендерной специфике работы и социальной политикой в сфере труда.  |   |
|  | <b>Женская преступность</b>    | исследования указывают на специфику женской преступности, что позволяет рассматривать ее как относительно самостоятельный структурный элемент всей преступности. Преступное поведение женщин отличается от преступного поведения мужчин способами и орудиями совершения преступлений, масштабами и характером их совершения, выбором жертв преступного посягательства и другими компонентами. | Социологический энциклопедический словарь. М., 1998. 488 с. |
|  | <b>Защита интересов женщин</b> | международные стратегии продвижения интересов женщин, национальный механизм интеграции интересов женщин, самозащита женщин.   | Терминология гендерных исследований. М., 2002.              |
|  | <b>Маргинализация женщин</b>   | подход в идеологии и практике, который предполагает фундаментальную аномальность женщин, их неполное соответствие «норме», в то время как нормой считаются мужчины либо человек вообще — понятие, полученное путем абстрагирования от тех же мужчин.  | Социологический энциклопедический словарь. М., 1998. 488 с. |
|  | <b>Матриархат</b>              | гипотетическая форма социального устройства, в которой семейная и политическая власть принадлежит женщинам.   | Социологический энциклопедический словарь. М., 1998. 488 с. |

*Коскова Елена, студентка*

**Гендер** — социальный аспект отношения полов, складывающийся во всех сферах жизнедеятельности общества.

**Гендер** — это система межличностного взаимодействия, посредством которого создается, утверждается, подтверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального порядка.

**Гендерная асимметрия** — неравная представленность женщин и мужчин в тех или иных сферах жизни.

**Гендерная дифференциация** — процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и используются как средства социальной классификации.

**Гендерная идентичность** — процесс осознания и принятия определений мужественности и женственности, которые существуют в рамках той культуры, в которой рождается и вырастает человек.

**Гендерная идеология** — система идей, посредством которых гендерные различия и гендерная стратификация получают социальное оправдание, в том числе с точки зрения их «богоданности» или «природной естественности».

**Гендерная константность** — понимание того, что гендер постоянен и изменить его невозможно.

**Гендерная перспектива** — учет или внимание, придаваемое различиям, связанным с гендерным статусом, в любой сфере жизнедеятельности общества.

**Гендерная система** — совокупность взаимодействия полов во всех сферах жизнедеятельности (экономической, политической, социальной, духовной).

**Гендерная социализация** — процесс усвоения норм и образцов «мужественности» и «женственности».

**Гендерная социология** — наука, изучающая поведение групп в разрезе по полу, возрасту, месту проживания (село/город) и т.п.

**Гендерная справедливость** — справедливое отношение на основе гендера, которое может быть равным или дифференцированным отношением, но которое является эквивалентным с точки зрения прав, выгод, обязанностей и возможностей разных групп мужчин и женщин.

**Гендерная статистика** — статистика о положении женщин по сравнению с мужчинами во всех сферах общественной жизни.

**Гендерная стратификация** — процесс, посредством которого гендер становится основой социальной стратификации (т.е. ранжирования) индивидов и социальных групп по признаку пола.

**Гендерно-ролевой конфликт** — психологическое состояние, проявляющееся в ситуациях, когда сексистские гендерные роли имеют негативные последствия.

**Гендерное неравенство** — принцип устройства общества, основанный на признании того, что между мужчинами и женщинами как социальными группами существуют устойчивые различия (якобы вытекающие из их биологических отличий или отличий, имеющих божественное происхождение), что с неизбежностью должно обуславливать социальное и экономическое доминирование мужчин и подчиненный статус женщин.

**Гендерное равенство** — равенство прав и возможностей мужчин и женщин, равное распределение обязанностей, трудовой нагрузки, дохода, доступа к экономическим и интеллектуальным ресурсам и к принятию решений.

**Гендерные индикаторы** — определенные количественные и качественные показатели, используемые для измерения гендерной ситуации или гендерных изменений в обществе.

**Гендерные исследования** — научный междисциплинарный подход к анализу гендерной системы и гендерных отношений, в более широком смысле — применение гендерного подхода для исследования социальных, культурных, политических и экономических феноменов и процессов.

**Гендерные квоты** — законодательно установленный и гарантированный уровень представительства женщин и мужчин в различных органах власти или на различных уровнях власти.

**Гендерные отношения** — один из типов властных отношений, в настоящее время характеризующийся неравным распределением власти, ресурсов и прав между женщинами и мужчинами как гендерными группами.

**Гендерные роли** — это поведение в соответствии с набором определенных социальных предписаний, которые адресуются обществом людям в зависимости от их пола.

**Гендерные стереотипы** — это культурно и социально обусловленный набор представлений (убеждений, мнений, суждений) о качествах, признаках, нормах поведения, которые свойственны «настоящим» мужчинам и женщинам.

**Гендерный анализ** — изучение различий в условиях, потребностях, степени участия, доступа к ресурсам и развитию, участия в принятии решений между мужчинами и женщинами; анализ и оценка политик, программ и институтов с точки зрения того, как они учитывают принципы гендерного равенства. **Гендерный дисплей** — многообразие проявлений, связанных с предписанными обществом нормами мужского и женского поведения.

**Гендерный контракт** — набор скрытых и явных правил управления гендерными отношениями, которые формируют разделение труда по половому признаку, разные ответственность и обязанности женщин и мужчин на трех уровнях: культурном (нормы и ценности общества); институциональном (семья, благосостояние, образование и занятость) и в процессе социализации.

**Гендерный конфликт** — действие или состояние, обусловленное столкновением гендерных ролей, норм, ценностей, отношений.

**Гендерный разрыв** — разрыв в любой области между женщинами и мужчинами с точки зрения их участия, возможностей, т.е. доступа к ресурсам, правам, вознаграждениям или выгодам.

**Государственный феминизм** — государственная политика, при которой на правительственные структуры официально возлагается обязанность по продвижению статуса и прав женщин.

**Гендерология** — наука, исследующая взаимоотношения женщин и мужчин в социальном аспекте.

**Феминизм** — женское движение за уравнение в правах с мужчинами, возникшее в XVIII в.

**Феминность** — представление о соматических, психических, поведенческих свойствах, характерных для женщин; отождествляется с покорностью, мягкостью, исключением насилия.

**Феминизация бедности** — снижение экономического уровня жизни женщин в результате роста безработицы, что ведет к невозможности удовлетворения основных интересов, материальных и духовных потребностей, ухудшению здоровья, в том числе и детей.

**Феминология** — наука о положении и социальных ролях женщины. Она рассматривает совокупность социально-экономических, политических, правовых, социокультурных условий, сложившихся в обществе для реализации общих с мужчинами и специфических интересов женщин, обеспечения их жизнедеятельности во всех сферах общественной жизни.

**Физическое насилие** — проявляется в нанесении женщине физического ущерба, причинении боли.

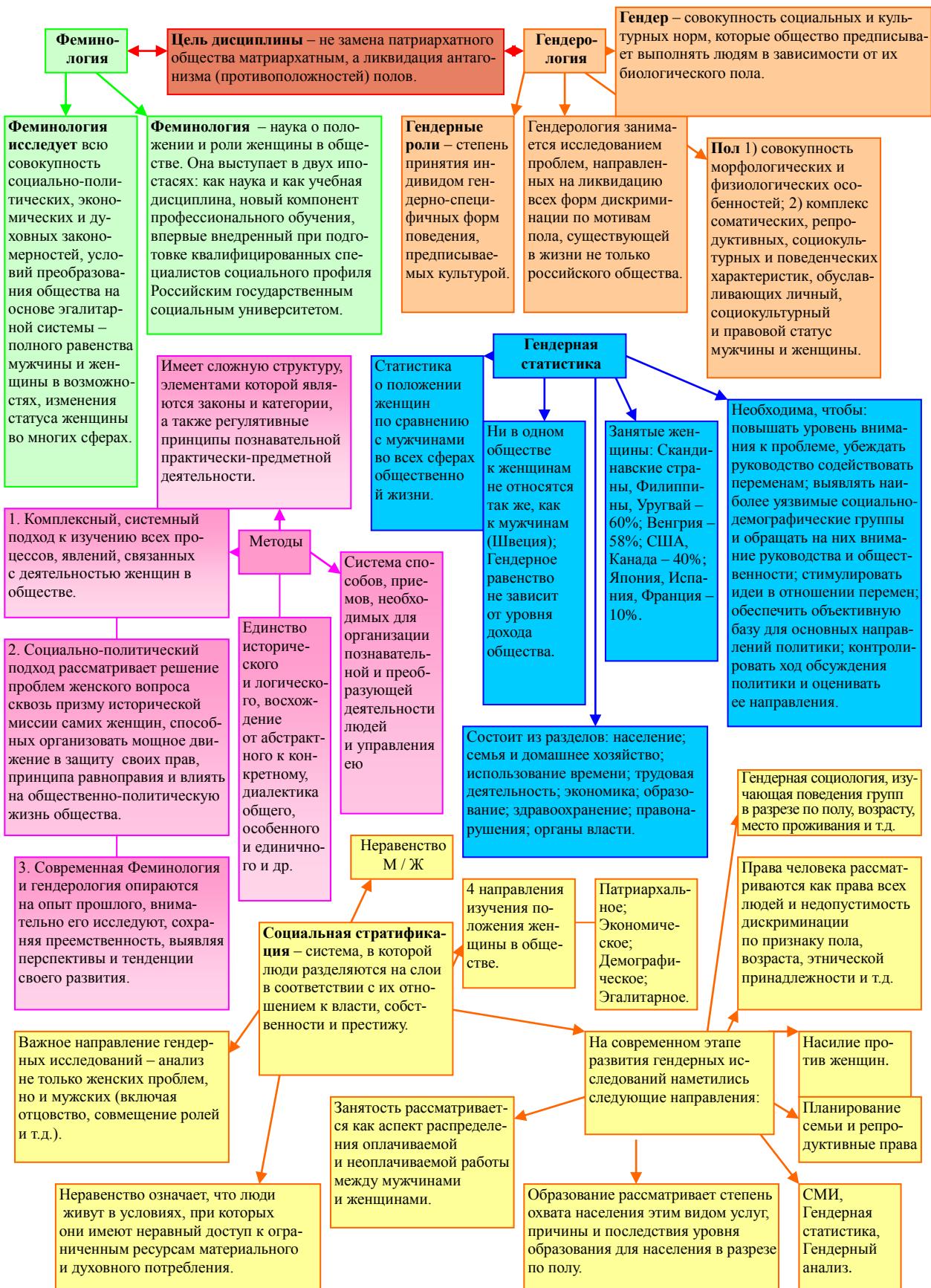
**Функция первичного социального контроля** — моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности, а также ответственность и обязательность в отношениях между супругами, родителями и детьми, представителями старшего поколения.

*При составлении понятийно-терминологического словаря  
была использована следующая литература:*

1. Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие. — М.: МГУ, 2000.
2. Зуйкова Е.М., Ерусланова Р.И. Феминология: Учеб. пособие. — М.: Издательско-книготорговый центр «Маркетинг», 2001.
3. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология: Учеб. пособие. — М.: Издат. дом «Дашков и К», 2006.
2. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.Денисовой. — М.: Информация XXI век, 2002.
3. Материалы сайта <http://www.gender.ru>
4. Материалы сайта <http://ru.wikipedia.org>

### Раздел 3. «ОПОРНЫЕ КОНСПЕКТЫ»

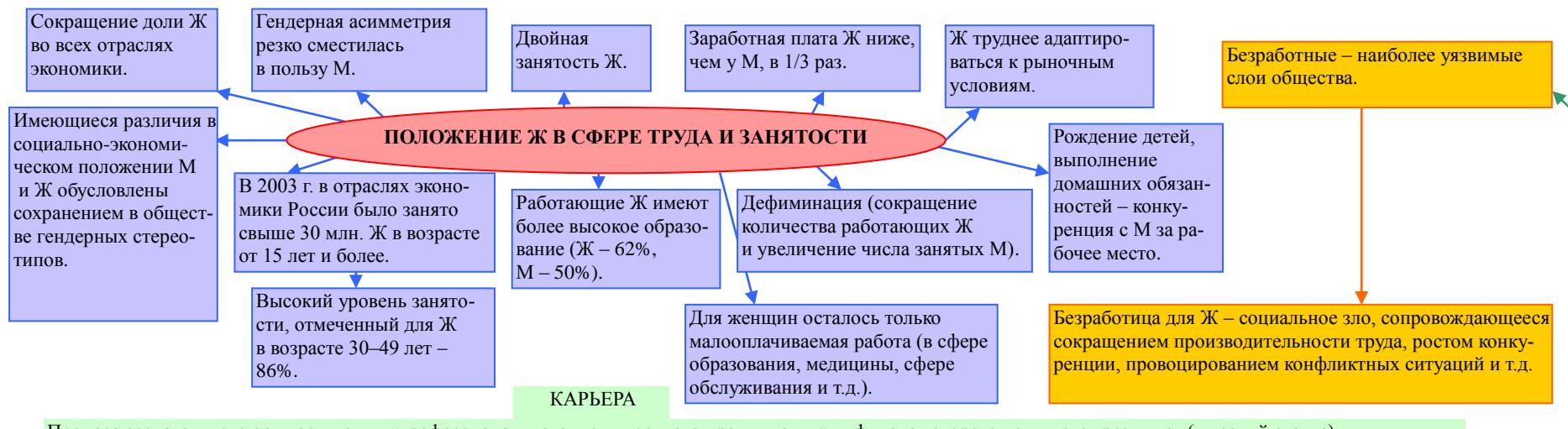
#### ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ГЕРОНТОЛОГИИ И ФЕМИНОЛОГИИ



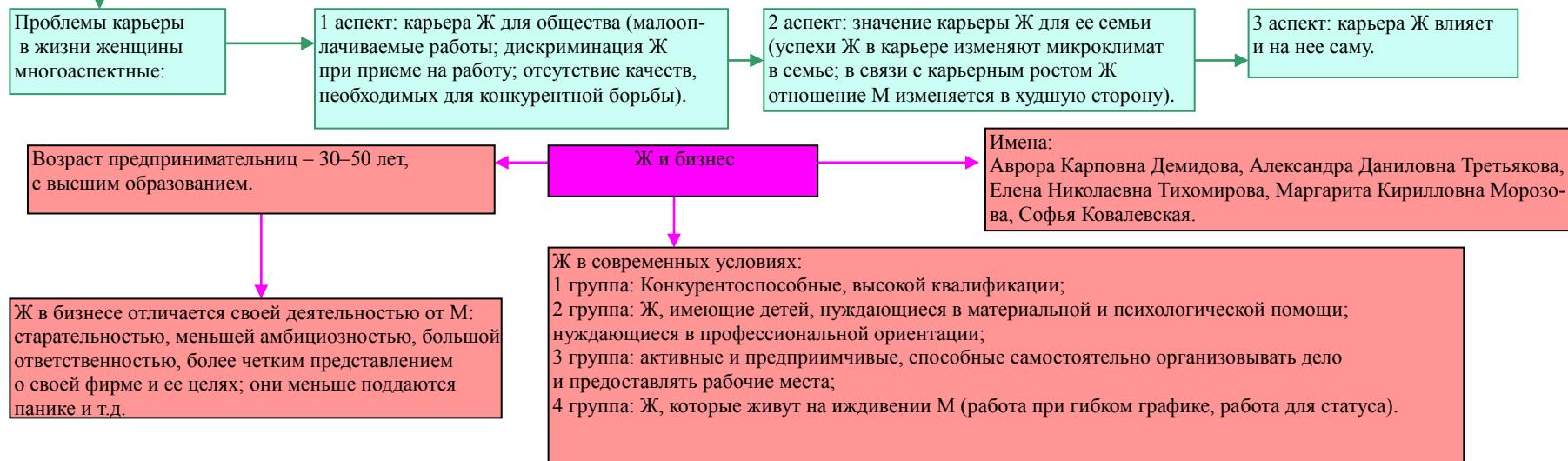
## ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ И РЕФЕРЕНТНОЙ ГРУППЕ



Конституция РФ, статья 37 «Труд свободен: каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду – выбирать род деятельности и профессию».



Процесс сознательного осуществления «профессионального, должностного продвижения», в finale которого появляется результат (высокий статус).



## Женщины в истории мировой науки

**Мария Тереза Аньези** (17 октября 1720 — 19 января 1795) — итальянская пианистка и композитор. Младшая сестра знаменитой женщины-математика Марии Гаэтаны Аньези. Выступала публично с 19-летнего возраста, исполняя, главным образом, пьесы Жана Филиппа Рамо, а затем и свои собственные. Первая опера Аньези была поставлена в 1747 г. в миланском герцогском театре (преемником которого стал театр Ла Скала).

**Маргарита Наваррская** (11 апреля 1492 г. – 21 декабря 1549 г.)  
Французская принцесса, сестра короля Франциска I, одна из первых женщин-писательниц во Франции. Известна также как **Маргарита де Валуа**.  
В 1509 г. стала женой принца Карла IV Алансонского, умершего вскоре после битвы при Павии, а в 1527 г. вышла вторично замуж за Генриха д'Альбре, короля Наваррского.  
Маргарита Наваррская покровительствовала Гийому Бюде, Клеману Маро, Деперье и другим литераторам. Сама она знала латынь (и, возможно, греческий язык) и оказывала большое влияние на многих выдающихся людей того времени; в этом отношении она была предшественницей хохзек литературныхサロンов XVII–XVIII вв.  
Сочинения Маргариты Наваррской отражают характерный для нее напряженный религиозно-этический поиск и сочетают медитативность. Резкое неприятие со стороны Сорбонны вызвала поэма «Зерцало грешной души», в которой нашел отражение лютеранский тезис об оправдании верой; версификация поэмы напоминает о традициях Петрарки.  
Отголоски дискуссий между Эразмом и Лютером о свободе воли слышатся в «Диалоге в форме ночного видения». Кончине Франциска I посвящена поэма «Корабль». Среди других сочинений: «Комедия, сыгранная в Мон-де-Марсане». Большая часть стихотворений Маргариты вошла в состав сборника «Перлы перла принцесс». Самое известное сочинение Маргариты носит светский характер и во многом выпадает из ее литературного наследия. Это сборник из семидесяти двух новелл «Гентамерон».

**Софи Жермен** (Germain) (1776—1831 гг.) — французская писательница. Труды о математике и философии. Была в переписке с Даламбером, Фурье, Гауссом.

**Мария Гаэтана Аньези** (16 мая 1718 г. – 9 января 1799 г.) — итальянский математик и филантроп. Она происходит из зажиточной купеческой семьи, в которой был 21 ребенок. Мария Гаэтана была старшей из детей. Ее отец был профессором математики, он с детства поддерживал математические способности дочери и позаботился о хорошем образовании Марии Гаэтаны. В возрасте 21 года она захотела уйти в монастырь, но ее отец был против. Она подчинилась его воле и занялась математикой. В 1748 г. она опубликовала свою работу. В 1748 г. Папа римский Бенедикт XIV присвоил ей звание профессора Университета Болоньи. Она стала первой женщиной-профессором математики. С 1771 г. в течение 28 лет Мария Гаэтана руководила приютом для старых женщин.

Точных данных о дате рождения **Ипатии** нет. Обычно называют приблизительно 370 год, но без серьезных оснований. Отец дал Ипатии прекрасное образование. Как отмечал Филосторгий, «она сделась гораздо сведуще учитель, особенно в астрономии, и познаниями в математических науках превосходила многих». Углубленное изучение точных наук заставило Ипатию задуматься над более общими проблемами, что вылилось в серьезное увлечение философией, в частности, самым популярным учением поздней Античности – неоплатонизмом. Являясь продолжательницей Плотина, Порфирия и особенно Ямвлиха, Ипатия свободно толковала сочинения таких выдающихся мыслителей прошлого, как Платон и Аристотель. И в философии, как говорили современники, она превзошла всех своих предшественников. Именно благодаря Ипатии на закате Античности alexандрийская школа неоплатонизма достигла значительных успехов, и вновь, как и прежде, в Александрию стали стекаться отовсюду люди, жаждущие получить ответы на самые жгучие вопросы человеческого бытия.

**Татьяна Алексеевна Афанасьева** (Киев, 19 ноября 1876 г. – Лейден, 14 апреля 1964 г.) – русский и голландский математик.  
21 декабря 1904 вышла замуж за Пауля Эренфеста, физико-теоретика из Австрии.

**Софья Васильевна Ковалевская** (3 (15) января 1850 г. – 29 января (10 февраля) 1891 г.)  
Русский математик и механик, с 1889 г. член-корреспондент Петербургской АН.  
В 1869 г. училась в Гейдельбергском университете у Кенигсбергера, а с 1870 по 1874 гг. – в Берлинском университете у К.Т.В.Бейерштрасса. Хотя по правилам университета, как женщина, слушать лекций она не могла, но Бейерштрасс, заинтересованный ее математическими дарованиями, руководил ее занятиями. В 1874 г. Гётtingенский университет по защите диссертации признал Ковалевскую доктором философии.  
В 1881 г. Ковалевская избрана в члены Московского математического общества (приват-доцент). В 1888 г. – лауреат премии Парижской академии наук за открытие третьего классического случая разрешимости задачи о вращении твердого тела вокруг неподвижной точки. На русском языке из литературных произведений К. появились: «Воспоминания о Джордже Эллиоте» («Русская Мысль», 1886. № 6); семейная хроника «Воспоминания детства» («Вестник Европы», 1890. № 7 и 8); «Три дня в крестьянском университете в Швеции» («Северный Вестник», 1890. № 12); посмертное стихотворение («Вестник Европы», 1892. № 2); вместе с другими (переведенная со шведского повесть «Vae victis», отрывок из романа в Ривьере) эти произведения вышли отдельным сборником под заглавием «Литературные сочинения С. В. К.» (СПб., 1893).

**Ирен Жолио-Кюри** (12 сентября 1897 г. – 17 марта 1956 г.) – французский физик, лауреат Нобелевской премии по химии, совместно с Фредериком Жолио (1935 г.).  
В возрасте 10 лет, за год до смерти отца, Ирен начала заниматься в кооперативной школе, организованной матерью и несколькими ее коллегами, в том числе физиками Полем Ланжевеном и Жаном Перреном, которые также преподавали в этой школе. Два года спустя она поступила в колледж Севине, окончив его накануне Первой мировой войны. Ирен продолжила свое образование в Парижском университете (Сорбонне). Однако она на несколько месяцев прервала свою учебу, так как работала медицинской сестрой в военном госпитале, помогая матери делать рентгенограммы. По окончании войны Ирен К. стала работать ассистентом-исследователем в Институте радия, который возглавляла ее мать, а с 1921 г. начала проводить самостоятельные исследования. Ее первые опыты были связаны с изучением радиоактивного полония – элемента, открытого ее родителями более чем 20 годами ранее. В 1935 г. Ирен Ж.-К. и Фредерику Жолио совместно была присуждена Нобелевская премия по химии «за выполненный синтез новых радиоактивных элементов». Во вступительной речи от имени Шведской королевской академии наук К.В.Пальмайер напомнил Ж.-К. о том, как 24 года назад она присутствовала на подобной церемонии, когда Нобелевскую премию по химии получала ее мать. Через год после получения Нобелевской премии Ж.-К. стала полным профессором Сорбонны, где читала лекции, начиная с 1932 г. Она также сохранила за собой должность в Институте радия и продолжала заниматься исследованиями радиоактивности. Между тем Ж.-К. начала все большее внимание уделять политической деятельности и в 1936 г. в течение четырех месяцев работала помощником статс-секретаря по научно-исследовательским делам в правительстве Леона Блюма. В 1946 г. Ж.-К. была назначена директором Института радия. Кроме того, с 1946 по 1950 гг. она работала в Комиссариате по атомной энергии Франции. Всегда глубоко озабоченная проблемами социального и интеллектуального прогресса женщин, она входила в Национальный комитет Союза французских женщин и работала во Всемирном Совете Мира. В 1940 г. ей была вручена золотая медаль Барнarda за выдающиеся научные заслуги, присужденная Колумбийским университетом. Ж.-К. была кавалером ордена Почетного легиона Франции.

Женщин в мире живет свыше 3 млрд. человек, в России, по данным Росстата, – свыше 77 млн., что почти на 10 млн. больше, чем мужчин.

Политическая деятельность женщин – это особая сфера, до сих пор не получившая научного обоснования, которое необходимо, потому что чисто мужская политика обречена на провал. Этому достаточно примеров: бесконечные войны, рэкет, расхождение слова и дела и многое другое.

Гипотезы, почему женщины выдвигаются реже как политическими партиями, так и в качестве индивидуальных кандидатов:

1. Недостаток у женщин политического, экономического и культурного капитала, аккумулированного в предреформенное время.
2. Слабость и раздробленность женского движения.
3. База для рекрутования людей в политику ниже среди женщин, чем среди мужчин потому, что женщины политически менее активны и меньше интересуются политикой, чем мужчины.
4. Причина низкого участия женщин в избирательном процессе, которую нам предстоит проверить, состоит в том, что женщины получают меньшую поддержку от истеблишмента (больших предприятий, финансовых кругов, политической элиты и т.д.) и поэтому имеют меньший доступ к ресурсам, чем мужчины.

Вторая половина XX в. характеризуется прорывом женщин в высшие эшелоны власти. Это в основном характерно для Западной Европы, Юго-Восточной Азии, Латинской Америки (Карасон Акино в Индонезии, Бенадир Пхуто в Пакистане, Маргарет Тэтчер в Великобритании).

Избирательное право в большинстве стран женщины получили позднее мужчин. Например, в США мужчины – с 1870 г., а женщины – с 1920 г., в Японии мужчины – с 1925 г., женщины – с 1945 г. Данные IPU о представительстве женщин в национальных парламентах зарубежных стран и России на 31.12.2007 приведены в таблице:

Заметно стал колебаться мужской стереотип мышления: политика – для мужчин, кухня, дети – для женщин.

| № п/п | Страна    | Парламент         |           |
|-------|-----------|-------------------|-----------|
|       |           | Нижняя палата (%) | Сенат (%) |
| 1.    | Швеция    | 47                | –         |
| 2.    | Норвегия  | 36,1              | –         |
| 3.    | Дания     | 38                | –         |
| 4.    | Финляндия | 41,5              | –         |
| 5.    | Бельгия   | 35,3              | 38        |
| 6.    | Германия  | 31,6              | 21,7      |
| 7.    | Австрия   | 32,8              | 24,6      |
| 8.    | Испания   | 36,6              | 23,2      |
| 9.    | Польша    | 20,4              | 8         |
| 10.   | Франция   | 18,2              | 18,2      |
| 11.   | Италия    | 17,3              | 14        |
| 12.   | Россия    | 14                | 4,7       |
| 13.   | Канада    | 21,3              | 34,4      |
| 14.   | США       | 16,8              | 16        |
| 15.   | Япония    | 9,4               | 18,2      |

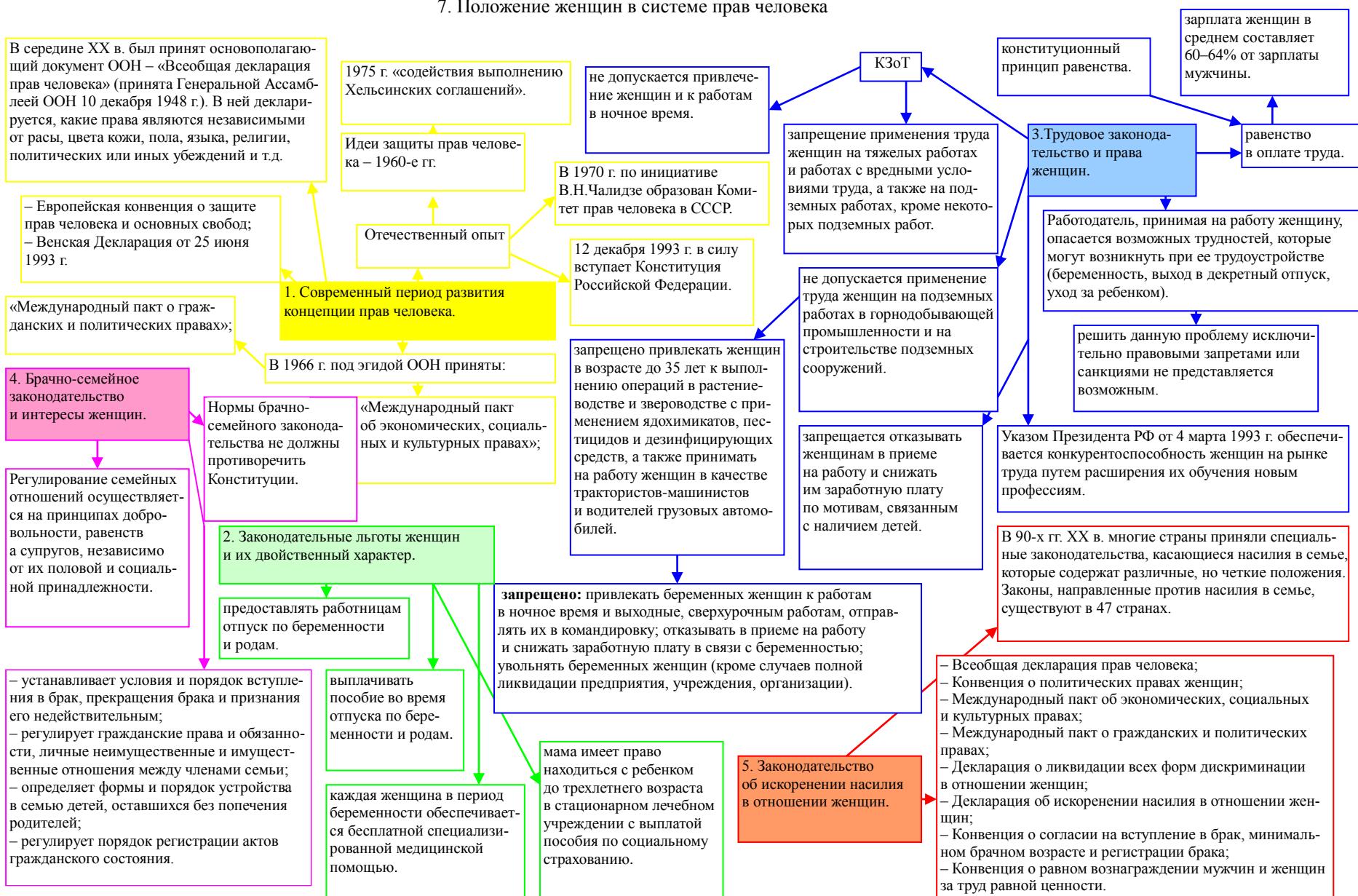
Согласно статистике IPU Россия делит 84 место с Гвинеей-Бисау, 85 место занимает Камерун. По показателю участия женщин в высших органах представительной власти нас оставили далеко позади не только европейские страны СНГ, но и Таджикистан (17,5%), Узбекистан (17,5%), Туркменистан (16%), Казахстан (15,9%).

Н.А. Зацепина, дважды избиравшаяся в Государственную Думу: «Мужчина может выступать на пленарном заседании с каким угодно скандальным заявлением – с надрывом, криком, истерикой, вплоть до оскорблений, даже с глупостью. Это воспринимается в порядке вещей. А если подобное позволит себе женщина, ей сразу навешивают ярлык: “Чего с нее взымешь – женщина!”».

Финляндия составляет исключение – 41,5%.

Для активизации политической деятельности женщин необходимо ликвидировать существующий двойной стандарт (законы и их исполнение). В 1996 г. принятые документы: постановление Правительства РФ «Концепция улучшения положения женщин в Российской Федерации» от 8 января 1996 г., Указ Президента РФ «О Национальном плане действий по улучшению положения женщин и повышению их роли в обществе до 2000 года» от 18 июня 1996 г. и Указ Президента РФ «О повышении роли женщин в системе органов государственной власти Российской Федерации и органов государственной власти субъектов Российской Федерации» от 30 июня 1996 г. Следовательно, определены действия государства, направленные на достижения реального равноправия женщин, в том числе и усиление их роли в высших эшелонах власти. Однако результатов нет.

## 7. Положение женщин в системе прав человека



## Раздел 6. «ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ»

Малыгина Анастасия, студентка

### Задание № 10

Подсчитать количество времени, уходящего на выполнение домашней работы за день и месяц у женщин семьи. Сколько времени остается на другие виды деятельности (помимо работы на производстве, учебы)? Составить таблицу.

| Женщины семьи                               | Виды домашней работы |                  |                       | Работа, учеба<br>(воспитание<br>детей) | Отдых,<br>развлечения |
|---|----------------------|------------------|-----------------------|--|-----------------------|
|   | Уборка<br>квартиры   | Гладжка<br>белья | Приготовление<br>пищи |  |                       |
| Мама<br>(за день)                           | 1                    | 1                | 2                     | 8                                      | 3                     |
| Сестра<br>(за день)                         | 1                    | 2                | 2                     | 9                                      | 2                     |
| Я<br>(за день)                              | 2                    | 0,5              | 1,5                   | 5                                      | 3                     |
| Итого за день<br>(всех членов семьи):       | 4                    | 3,5              | 5,5                   | 22                                     | 10                    |
| Итого за месяц<br>(всех членов семьи):      | 16/16/32             | 8/16/4           | 60/60/45              | 176/270/130                            | 90/60/90              |
| Сумма часов в месяц<br>(всех членов семьи): | 64                   | 28               | 165                   | 576                                    | 240                   |

**Результаты:** по данной таблице видно, что у женщин моей семьи на отдых и развлечения отводится совсем малое количество времени, а на работу (учебу, воспитание детей) и на домашние виды работ — большое количество времени. У меня и у мамы количество часов в день на отдых составляет 3 часа, а у сестры 2 часа, в месяц же у нас с мамой на отдых 90 часов, у сестры 60.

На домашние виды работ и на работу (учебу и воспитание детей) у мамы отводится 12 часов в день, у сестры — 14, а у меня — 10. В месяц же у мамы отводится 260 часов, у сестры — 362, а у меня — 211.

**Выводы:** По подведенным результатам и подсчетам можно сделать вывод, что проблема «двойной занятости» женщины существует в моей семье.

## Раздел 7. «МОИ ДОСТИЖЕНИЯ»

Чурилова Елена, студентка

«В ходе изучения данной дисциплины я ознакомилась с эволюцией социального статуса и функциональных ролей женщины. Была раскрыта сущность теоретических и идеологических концепций о предназначении женщины и мужчины в обществе и путях решения проблем гендерного неравенства. В процессе изучения и обсуждения данного учебного курса я приобрела навыки анализа социальной политики через призму гендерных отношений. Получила общий обзор узловых моментов проблемы гендерных отношений — занятости, образования, насилия, доступа к принятию решений, прав человека и возможностей для реализации своих прав.

Серьезной социальной проблемой остается жестокое обращение и насилие в отношении женщин в семье. Законодательные основы правового регулирования отношений в области социальной защиты от насилия в семье еще не сформированы.

Российская женщина лишилась экономической самостоятельности, практически не участвует в политической жизни страны, властные структуры недооценивают и не используют полностью трудовой и общественный потенциал женского населения, что не только отрицательно сказывается на социальном статусе женщины, но и тормозит процесс формирования рыночных отношений и становления гражданского общества. Нерешенность этих проблем достигла в настоящее время предельной черты, что напрямую сказывается и на социальном статусе женщин, ставит этот вопрос в разряд острейших политических вопросов.

Существование в массовом сознании патриархатных взглядов резко отрицательно сказывается на стимулировании активной деятельности значительной части населения, какой являются женщины. Существующие национальные механизмы пока не способны обеспечить равные шансы для женщин и мужчин».

*Кураева Елена, студентка*

| <b>В процессе изучения курса «Гендерология и Феминология»</b>   |  |
|---|--|
| 1. <u>Я узнала...</u>   | 1. Основные понятия курса.<br>2. Классические и современные направления развития гендерной истории и гендерных исследований.<br>3. Социальный статус женщин в обществе.<br>4. Гендерные отношения в семье.<br>5. Роль женщин в политической жизни общества.<br>6. Женщина и наука, экономика, армия, насилие, средства массовой информации.<br>7. Гендерные аспекты социальной работы. |
| 2. <u>Я научилась...</u>  | 1. Работать с различными информационными источниками, отбирать и анализировать их.<br>2. Планировать учебно-познавательную деятельность.<br>3. Рефлексивной деятельности.<br>4. Приобрела способности к ценностно-смысловому самоопределению по отношению к интересующим вопросам.   |
| 3. <u>Я плохо знаю...</u>   | Историю и развитие вопроса «Вклад женщины в сферу искусства»   |
| 4. <u>Хотелось бы изучить дополнительно:</u>  | место женщины в культуре, кино, музыке.  |
| 5. <u>Наиболее интересным и полезным</u> для меня было изучение гендерных отношений в семье.  |  |
| 6. <u>Самооценка заполнения портфолио:</u>  | отлично.   |
| Работа с портфолио позволяет глубоко изучить теоретический материал, представить подробную характеристику рассматриваемых вопросов, изложить самостоятельные суждения и выводы, использовать графические умения и творческий подход к рассмотрению материала. |  |