

УДК 378

## ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

**Прилипко Е.В.** ст. преподаватель, НИУ ВШЭ, E-mail: eprilipko@hse.ru  
Москва, Россия

**Аннотация:** В статье рассматриваются новые подходы к проектированию учебных программ и оценке достижений обучающихся на основе запланированных результатов обучения в компетентностной образовательной парадигме, раскрываются основные принципы оценки успешности достижения образовательных результатов в условиях модернизации российского высшего образования: принцип интегративности, принцип критериальности, принцип открытости и доступности, принцип рефлексивности и принцип аутентичности.

**Ключевые слова:** модернизация высшего образования; оценка при компетентностном подходе; принципы оценки; образовательный результат; критериальная оценка; аутентичная оценка; формирующая оценка.

## ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES IN COMPETENCE-BASED EDUCATIONAL PARADIGM

**Prilipko E.**, senior lecturer, Higher School of Economics, E-mail: eprilipko@hse.ru  
Moscow, Russia

**Abstract:** The article looks into the application of learner-centered approach in the assessment of learning outcomes in competence-based tertiary education and describes the prevailing principles of assessing learners' achievements under current reforming of tertiary education in Russia, namely the principle of integrative character of assessment, the principle of criterion-based assessment, the principle of openness, the principle of reflexion and the principle of authenticity.

**Key words:** reforming of tertiary education in Russia; assessment in CBE; assessment principles; learning outcome; criterion-based assessment; authentic assessment; formative assessment.

**Введение.** Модернизация системы высшего образования Российской Федерации на основе Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС) и переход к компетентностной образовательной парадигме обуславливает появление новых требований к профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Принятие Государственной Программы Российской Федерации «Развитие Образования» на 2013-2020 годы [2] и Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утвержденной Правительством РФ 29 декабря 2014 года [3], определяющих государственную стратегию в области высшего образования, влекут за собой значительные изменения в педагогической теории и практике, в частности, потребность в реализации новых подходов к оценке образовательных

результатов, которые выражаются в степени сформированности у выпускников высших учебных заведений целевых компетенций, заданных стандартом по соответствующему направлению подготовки.

Перед высшим образованием в новых условиях стоит задача подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров, которые не просто овладели в стенах высшего учебного заведения определенным количеством знаний, но и всесторонне подготовлены к жизни в обществе, определяющей чертой которого в настоящий момент может считаться не столько среда меняющаяся, сколько среда меняющаяся стремительно и кардинально [4]. Чтобы успевать за этими изменениями, недостаточным становится багаж знаний, каким бы обширным он ни был, необходимо же обладать целым комплексом умений и компетенций, которые обеспечивали бы молодому гражданину способность и возможность самостоятельно, эффективно и быстро принимать решения.

Сформированность у студента и выпускника вуза требуемых компетенций может быть достигнута только при осознанном применении системного подхода к мониторингу процесса их формирования путем осуществления оценочной деятельности нового типа. Однако в основных документах, регламентирующих профессиональную деятельность преподавателя высшей школы, сохраняются формулировки «проводить ежедневный опрос знаний и умений», «осуществлять контроль за ходом обучения» [5, 6], что противоречит общей стратегии модернизации системы высшего образования в Российской Федерации, поскольку оценка является неотъемлемой частью образовательного процесса, оказывающей определяющее воздействие на его успешность [10].

**Проблемы оценки в новой образовательной парадигме.** Проведенное автором диагностическое исследование показало, что уровень функциональной грамотности преподавателей высшей школы в области оценки образовательных результатов низок [14] и не отвечает современным задачам модернизации образования. Контрольно-измерительные мероприятия, в частности, зачеты и экзамены, продолжают фокусироваться на накопленных знаниях, а не на сформированности компетентностей, не происходит необходимого переноса выученных абстракций в личный опыт, процесс контроля носит аверсивный, а не стимулирующий характер [7]. Общепринятым в практике преподавания является применение **суммирующей** оценки, когда оценка применяется для определения количества освоенного материала за пройденный период, а не **формирующей**, когда оценка применяется для получения данных о текущем состоянии сформированности компетенций и определения ближайших шагов в направлении улучшения. В повседневной педагогической практике зачастую не учитывается, что целью оценки является не столько

измерение результатов, сколько определение путей их улучшения [12], и для того, чтобы достичь значительного улучшения в методике преподавания в высшей школе, необходимо перейти от простого выставления отметки к совместной работе студента (студентов) и преподавателя по достижению запланированных образовательных результатов.

Необходимость такой совместной работы преподавателя и студентов обусловливается изменением субъект-объектных отношений в образовательном процессе от ситуации, когда субъектом являлся преподаватель, а объектом его педагогического воздействия – студент, к ситуации, когда студент становится полноправным участником процесса собственного научения наравне с преподавателем, а место объекта занимает изучаемый предметный материал. Эти изменения находят свое выражение в **студентоцентрированном подходе**, когда весь образовательный процесс строится вокруг главного вопроса – что должен уметь **делать** студент по завершении курса вузовской подготовки, т.е. какие компетенции он должен быть в состоянии продемонстрировать [1]. Именно студенто-центрированность как частный случай антропо-центрированности обуславливает необходимость формирования у преподавателя функциональной грамотности в области оценки на основе иного, более гуманного, отношения к процессу оценки, а именно переноса акцента в оценки с его дисциплинирующей, контролирующей функции к функции мотивирующей и формирующей.

**Принципы оценки в компетентностной образовательной парадигме.** Оценка нового типа в новой системе субъект-субъектных образовательных отношений становится обучающей и базируется на соблюдении следующих принципов: принципа интегративности, принципа критериальности, принципа открытости и доступности, принципа рефлексивности и принципа аутентичности.

Оценка является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику на всех этапах – от планирования образовательных результатов и их формулирования через непрерывный мониторинг успешности их достижения (формирующая оценка) к финальной оценке с использованием фонда релевантных оценочных средств, направленных на определение уровня сформированности компетенций (суммирующая оценка). Планируемые образовательные результаты последовательно прописываются для всех этапов обучения, начиная от завершающего, в обратном порядке: сначала формулируется, каким набором компетенций должен обладать выпускник данного направления подготовки, затем эти компетенции раскладываются на подкомпетенции и проецируются на все этапы обучения, от более общих к более частным, доходя до определения конкретного содержания отдельных занятий [10].

При формулировании планируемых образовательных результатов важно помнить о категоризации целей обучения, сформулированной Бенджаменом Блумом [11], в которой он делит цели обучения в когнитивной области на следующие этапы:

1. Запоминание
2. Понимание
3. Применение
4. Анализ
5. Синтез
6. Критическая оценка

В более поздних редакциях таксономии Блума в качестве максимально высокой цели обучения предлагается 7. Творчество [9].

В вышеприведенной иерархии первые три этапа классифицируются как «мыслительные процессы низшего порядка», а последние – как «мыслительные процессы высшего порядка» (low-order и high-order thinking skills) [11]. Каждому уровню таксономии соответствует определенный набор глаголов, обозначающих действия, с помощью которых студент демонстрирует успешность овладения той или иной компетенцией, и которые используются для формулировки предполагаемых результатов обучения. Сформулированные результаты обучения должны быть демонстрируемыми, наблюдаемыми и измеряемыми [13], т.е. выражены глаголами действия, и эти действия видимы и степень мастерства очевидна. Отсюда следует, что формулировать результат обучения как «студент знает, ... понимает...» недостаточно, необходимо уточнить, в чем проявляется это знание\понимание, в выполнении каких действий это проявляется и как это можно оценить.

Должным образом сформулированные результаты обучения представляют собой основу для реализации следующего принципа – критериальности оценки. Смена акцентов с применения количественных методов оценки на методы качественные, когда главным становится не выставление отметки, а поддержка студента в достижении запланированного образовательного результата, обеспечивается принципом критериальности оценки. Оценка в компетентностной образовательной парадигме может быть только критериальной, т.е. качественной, так как количественные методы для оценки деятельности, способности и готовности к этой деятельности малоприменимы. Критерии оценки разрабатываются исходя из запланированных образовательных результатов.

Немаловажным требованием является то, что критерии оценки и алгоритм выставления отметки заранее известны не только педагогам, но и студентам. Основным

инструментом критериальной оценки выступают оценочные шкалы и, в частности, оценочная матрица, содержащая как критерии и их дескрипторы, так и уровни овладения ими. Степень детализации матрицы (холистическая или аналитическая) и содержащиеся в ней критерии зависят от этапа образовательного процесса, на котором эта матрица применяется и вида компетенции или подкомпетенции, на формирование которых нацелена данная матрица. Оценочные матрицы для суммирующей оценки на этапе итогового контроля носят более обобщенный характер, в то время как матрицы для текущего мониторинга (формирующей оценки) содержат большее число критериев и более подробные дескрипторы. Наличие заранее известных четких критериев способствует тому, что выполнение задания становится осуществимым, студент понимает, за выполнение каких требований он гарантированно получит положительную оценку – следовательно, у студентов развивается чувство успешности и повышается мотивация к обучению.

Вовлекая студентов в процесс создания и корректировки критериальных оценочных матриц, преподаватель реализует студентоцентрический подход и способствует тому, чтобы студенты включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки рефлексии и привычку к само- и взаимо-оценке. Оценочные матрицы могут использоваться преподавателем не только для непосредственной оценки выполнения задания, но и для осуществления обратной связи со студентом: используя критерии и дескрипторы, заложенные в матрицу, преподаватель имеет возможность обращать внимание студента не только на слабые, но и на сильные стороны выполнения задания, превращая процесс оценки в процесс сотрудничества.

Релевантными для оценки признаются те задания, при выполнении которых студент оказывается в ситуациях, приближенных к реальным ситуациям будущей профессиональной деятельности и демонстрирует наличие компетенций, заданных стандартом – в этом проявляется принцип аутентичности оценки в компетентностной образовательной парадигме.

**Заключение.** Предполагаемые образовательные результаты призваны играть основополагающую роль в реформировании учебного процесса, но, к сожалению, на настоящий момент их потенциал остается практически невостребованным.

Таким образом, четко сформулированные планируемые образовательные результаты, понятные цели обучения и критерии оценки успешности достижений и аутентичные контрольные задания позволяют трансформировать студентов из «реципиентов» в активных участников образовательного процесса. Сам же процесс оценки становится более понятным для всех субъектов образовательного процесса, превращая оценку из

инструмента дисциплинарного воздействия в механизм, обеспечивающий успешность достижения образовательного результата – формирования компетенций, необходимых для успешной профессиональной и личностной самореализации выпускника – будущего специалиста, в условиях постоянного меняющегося мира.

### Список литературы

1. Блинов, В.И., Виненко, В.Г., Сергеев, И.С. Методика преподавания в высшей школе, М., Юрайт, 2014. 315 с
2. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие Образования» на 2013-2020 годы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2474/файл/901>
3. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утв. Правительством РФ 29 дек 2014. – [Электронный ресурс]– Режим доступа: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование – М., Эгвес, 2011, 152 с
5. Проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/?p=8627>
6. Профессиограмма преподавателя высшей школы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://www.profigrama.ru/profession>]
7. Сергеев А.М. Развитие личности как главная задача системы образования, доклад на конференции «Кадры для модернизации экономики». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.raexpert.ru/project/noviekadry/2010/stenogramma/>
8. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты Высшего Образования. 2014 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://www.fgosvpo.ru/fgosvo/92/91/4>]
9. Anderson, L. & Krathwohl, D. A. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives New York: Longman, 2001
10. Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. McGraw-Hill International.
11. Bloom, B. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain New York, Longmans, Green, 1956.

12. Bloxham, S., and Boyd, P., *Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide*, McGrawHill, 2007, pp 272
13. Kennedy, D. H. A. R. N., 2006. *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. B: EUA Bologna Handbook. Berlin: Raabe Verlag.
14. Prilipko E. V. *Designing a teacher development programme on assessment based on the results of experienced teachers' survey*, in: *Proceedings of the First International Symposium on Pedagogical Research*. Shanghai : Tongji University Press, 2013. P. 14-16.