

О.И. Полянина

## Методика разработки оценочных средств (на материале дисциплины «Методика преподавания психологии»)

Применительно к дисциплине «Методика преподавания психологии» описана последовательность и содержание действий на каждом из этапов разработки оценочных средств – начиная от определения научных оснований содержания и процедуры оценивания и завершая описанием контрольного мероприятия. Сформулированы результаты обучения, показана их связь с компонентами компетенции. На примере одного из заданий разработана спецификация контрольного мероприятия, включающая критерии, показатели и шкалы оценивания.

**Ключевые слова:** оценочные средства, результаты обучения, индикаторы достижения компетенции, концепция студентоцентрированного обучения, теория контекстного образования.

Анализ имеющих методическую направленность публикаций последних нескольких лет свидетельствует об устойчивом интересе авторов к методологическим и методическим проблемам разработки оценочных средств [1; 3; 7; 8; 12–14; 16]. Во многом этот интерес продиктован необходимостью конструирования фондов оценочных средств (ФОС), предусмотренных Федеральными государственными стандартами (ФГОС ВО). Усиление контрольно-оценочного компонента образовательного процесса связано, по мнению исследователей, с реализацией компетентностного подхода, смещающего акценты с процесса обучения на его результаты. ФОС оказывается именно тем инструментом, посредством которого можно оценить как результаты обучения (насколько они отражают заявленную цель обучения), так и уровни сформированности компетенций [1–3; 6–8].

Характеризуя освещенность в имеющейся литературе проблемы формирования фондов оценочных средств, отметим как совпадение исследовательских позиций в отношении одних вопросов методики разработки оценочных средств, так и расхождение (вплоть до противопоставления) – в отношении других.

Так, общей является последовательность этапов в конструировании ФОС: определение содержательной специфики проверяемой компетенции;

выделение уровней ее сформированности; соотнесение конкретизированного содержания компетенции и уровней овладения ею с целями и содержанием учебной дисциплины; разработка заданий, соотносящихся с компонентами проверяемой компетенции, а также контрольно-измерительных процедур; разработка сопроводительных методических материалов [1; 3; 7; 8; 13; 14; 16].

Содержание компетенции, по мнению авторов, уточняется посредством ее декомпозиции на компоненты в терминах «знать», «уметь», «владеть», «демонстрировать», «личностные качества» [1; 7; 14]. Структура оценочных средств соответствует содержательно операционализированным частям компетенции [1; 14]. Исследователями признается также, что:

а) объектами оценивания выступают уровни сформированности компетенции [1; 7; 8; 12–14];

б) контрольно-измерительные материалы (КИМ) являются основанием при проектировании и разработке ФОС [8; 12];

в) задания, входящие в структуру КИМ, должно соответствовать оцениваемому виду деятельности обучающихся, носить практико-ориентированный, творческий характер [3; 8; 12].

Однако в вопросе определения того, что именно рассматривать в качестве показателей сформированности компетенции, авторы не столь единодушны. По результатам анализа литературы можно выделить две противоположные точки зрения на этот вопрос. Согласно первой, индикаторами сформированности проверяемой компетенции выступают знания, умения, навыки, личностные качества, степень овладения которыми можно дифференцировать по уровням [7; 14]. В соответствии со второй точкой зрения, оценку уровня сформированности компетенции не нужно сводить к оценке знаний или личностных качеств обучающихся, необходимо осуществлять проверку готовности к конкретному виду будущей профессиональной деятельности [1; 12].

Следует признать также, что схемы разработки ФОС, приводимые в анализируемых источниках, характеризуются наличием «слепого пятна» – остается не до конца ясным, что же лежит в основе декомпозиции компетенции, каковы критерии определения содержания каждого из компонентов.

В настоящей статье на материале дисциплины «Методика преподавания психологии» представлена процедура разработки оценочных средств, включающая, в том числе, этап поиска и нахождения оснований для детализации компетенции. Прежде чем перейти к описанию последовательности действий по конструированию оценочных средств, необходимо определиться с ключевыми понятиями и обозначить несколько исходных позиций, легших в основу разработки оценочных средств.

1. *Фонд оценочных средств* – «комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, т.е. установления соответствия учебных достижений запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ, рабочих программ модулей (дисциплин)» [16, с. 3]. Мы будем оперировать понятием «оценочные средства», поскольку намерены продемонстрировать разработку отдельных оценочных средств, а не всего их комплекса.

2. *Индикаторы достижения компетенции* – «обобщенные характеристики, уточняющие и раскрывающие формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию. Индикаторы достижения компетенций должны быть измеряемы с помощью средств, доступных в образовательном процессе» [15, с. 6].

3. *Результаты обучения* – «формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать учащийся по окончании процесса обучения» [11, с. 9].

4. *Таксономия образовательных целей (задач)* – их «классификация на основе определенных критериев» [Там же, с. 43]. Таксономия является инструментом формулирования результатов обучения, поскольку содержит готовый список глаголов действия. В нашей работе использована таксономия Л. Андерсона и др. [19], являющаяся уточненной версией таксономии образовательных целей Б. Блума. В таксономии Л. Андерсона предлагается дифференцировать знания «о том, что...» (составляющие содержание мышления) и знания «того, как...» (когнитивные процессы, применяемые при решении проблем). Авторы выделяют 4 вида знаний «о том, что...»: фактическое (знание фактов), концептуальное (знание теорий и принципов), процедурное (знание способов и эвристик), метакогнитивное (знание метастратегий), – и шесть когнитивных процессов, образующих уровневую конфигурацию: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание. Следует сказать, что знания и когнитивные процессы образуют двухмерную структуру, в которой конкретный вид знаний может соотноситься с конкретным уровнем когнитивных процессов.

В качестве методологических и теоретических оснований методики конструирования оценочных средств выступили:

1. Концепция студентоцентрированного обучения [2]:

- принцип «создание возможностей», а не «информирование» [Там же, с. 127], согласно которому студент является субъектом познавательной активности (анализирующим, критикующим, осуществляющим решение проблем, применяющим что-либо на практике), при этом преподаватель создает возможности, побуждающие

студента к такой активности и выработке ответственной позиции в своем собственном образовании;

- идея использования (на этапе проектирования учебных программ и на этапе оценки учебных достижений студентов) результатов обучения.

## 2. Идеи [11]:

- операционализации результатов обучения посредством указания конкретных действий, демонстрируемых студентом;
- использования при конструировании результатов обучения активных глаголов (глаголов действий).

3. Теория контекстного образования А.А. Вербицкого [4; 5], постулирующая сущность контекстного образования как «наложение процесса усвоения студентами теоретических и иных знаний на “канву” усваиваемой ими профессиональной деятельности» [4, с. 13]. Для обеспечения этого «в разнообразных формах учебной деятельности студентов последовательно моделируется усваиваемая ими профессиональная деятельность со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих, включающих морально-нравственные требования к действиям и поступкам обучающихся (социальный и морально-нравственный контексты)» [Там же].

4. Идея В.И. Гинецинского о трех формах существования учебного знания:

- в форме учебной дисциплины (адаптированная форма научного знания);
- в форме учебного текста (языковая форма выражения учебного знания);
- в форме учебной задачи [6].

Обратимся к описанию процесса разработки оценочных средств.

*На первом этапе* (табл. 1) посредством формулирования индикаторов достижения была осуществлена детализация общепрофессиональной компетенции, соответствующей такой категории, как преподавание (обучение) [18]. Декомпозируя компетенцию, мы опирались на представленные во ФГОС ВО формулировки задач педагогической деятельности [18], а также профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [17]. Как видим, индикаторы достижения компетенции представляют собой учебные достижения студентов не только в области «Методики преподавания психологии», но и производственной (педагогической) практики. На основе индикаторов достижения компетенции

далее были сформулированы результаты обучения по дисциплине «Методика преподавания психологии». Если индикаторы представляют собой общие формулировки учебных достижений, непосредственно неизмеримых, то результаты обучения, приведенные в соответствие с разными уровнями когнитивных процессов и разными видами знания, поддаются изменению [16].

Представленные результаты обучения ожидаются в рамках учебной деятельности академического типа и квазипрофессиональной деятельности [5]. Таким образом, в обучении планируется использовать два вида педагогических моделей – семиотическую и имитационную [Там же].

Поскольку объектом профессиональной рефлексии и действий в рамках преподавания психологии выступает преимущественно учебное знание, в качестве объектов учебных действий (моделирующих действия профессиональные) были определены такие формы фиксации учебного знания, как учебная дисциплина (в нашем случае рабочая программа дисциплины [10]), учебный текст (в виде учебно-методической публикации), учебная задача (в виде разрабатываемых студентом заданий для самостоятельной работы).

Диагностика представленных выше результатов обучения может осуществляться как в рамках промежуточного, так и текущего контроля. Нетрудно заметить, что результаты обучения, связанные, к примеру, с разработкой и проведением учебного занятия, являются по своей природе комплексными (интегративными). Так, разработка учебного занятия по психологии требует от обучающегося понимания дидактических принципов, обучающих технологий, методов и организационных форм обучения, умения операционализировать содержание учебного занятия посредством разных типов учебных задач. Проверка этих результатов обучения уместна в рамках текущего контроля, тогда как сценарий учебного занятия и его воплощение в аудитории могут выступать объектами оценивания в формате промежуточного контроля.

*На втором этапе* конструирования оценочных средств для каждого результата обучения выбирается вид задания, разрабатываются критерии оценивания результатов его выполнения, а также показатели (параметры) оценивания, позволяющие выделить уровни овладения критериями.

*На третьем этапе* необходимо произвести спецификацию контрольного мероприятия: обозначить цель и процедуру выполнения задания, временные рамки проведения контрольного мероприятия, объект оценивания и технические требования к его подготовке, критерии и показатели оценивания задания, указать способ контроля.

Таблица 1

**Соотношение компетенции, индикаторов ее достижения и результатов обучения  
(на примере дисциплины «Методика преподавания психологии»)**

<p><b>Формулировка компетенции (ФГОС ВО по специальности «Клиническая психология» 37.05.01 (уровень специалитета)</b></p>	<p><b>Индикаторы достижения компетенции</b></p>	<p><b>Результаты обучения по курсу «Методика преподавания психологии»</b></p>	<p><b>Идентификация результатов обучения в рамках таксономии [19]</b></p>	
			<p><b>Уровни когнитивных процессов</b></p>	<p><b>Виды знания</b></p>
<p>Готовность к разработке научно-методического и дидактического обеспечения учебных занятий и способность осуществлять деятельность на основе новейших разработок в сфере образования, психологической и клинической науки и практики, знаний нормативно-правовой базы применительно к образовательным потребностям различных групп населения, в том числе потребностям особых социальных групп населения (групп риска, нуждающихся в социальной помощи и социальной защите уязвимых групп населения, людей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями) (ОПК-7)</p>	<p>Рецензирование научно-учебно-методических изданий по психологии</p>	<p><i>Описывает</i> ключевые тенденции, характеризующие современную образовательную практику в области психологии</p> <p><i>Производит аргументированную оценку</i> (по предложенным критериям) содержания научно- и учебно-методических публикаций</p>	<p><i>Понимать:</i> обобщение</p>	<p>Концептуальное знание</p>
			<p><i>Оценивать:</i> критика</p>	<p>Процедурное знание</p>
			<p><i>Оценивать:</i> критика</p>	<p>Процедурное знание</p>
	<p>Конструирование учебного курса по психологии</p>	<p><i>Разрабатывает</i> рабочую программу дисциплины с учетом конкретного подхода к организации преподавания психологии, принципов отбора и структурирования содержания курса, цели и результатов обучения психологии, особенностей обучающихся, специфики учебного заведения</p>	<p><i>Создать:</i> планирование</p>	<p>Процедурное знание</p>

	<p>Конструирование и проведение учебных занятий по психологии</p>	<p><i>Разрабатывает</i> учебное занятие по психологии с учетом принципов обучения психологии, обучающих технологий, методов и организационных форм обучения, особенностей обучающихся, цели и задач учебного занятия</p> <p><i>Проводит</i> учебное занятие по психологии: организует учебно-познавательную деятельность обучающихся на занятии с использованием методов активности познавательной деятельности учащихся, контролирует эффективность занятия, организует взаимодействия между обучающимися и преподавателем</p>	<p><i>Создать:</i> планирование</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Процедурное знание</li> <li>Метакогнитивное знание</li> </ul>
<p>Проектирование внеаудиторной работы учащихся при обучении психологии</p>	<p>Оценивание своего и чужого опыта педагогической деятельности в области психологии</p>	<p><i>Разрабатывает</i> учебные задания для самостоятельной работы студентов с учетом таксономии учебных задач Д.А. Голлингеровой – В.Я. Ляудис</p> <p><i>Описывает</i> педагогические выборы и действия, совершенные им самим, а также другим человеком во время проведения учебного занятия по психологии, и <i>обосновывает</i> их достаточность и необходимость</p>	<p><i>Создать:</i> планирование</p>	<p>Процедурное знание</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Концептуальное знание</li> <li>Процедурное знание</li> </ul>

Проиллюстрируем содержание второго и третьего этапов разработки оценочных средств на примере такого результата обучения, как «Производит *аргументированную оценку* (по предложенным критериям) рабочей программы дисциплины по психологии». Применительно к этому результату было сформулировано следующее задание: осуществить поиск (выбор) рабочей программы (РПД) одной из психологических дисциплин (на усмотрение студента) и произвести ее оценку по предложенным критериям. Критерии и показатели оценивания задания (табл. 2) предусматривали свободно конструируемые ответы студента, которые позволяют диагностировать сложные интеллектуальные умения (такие, как последовательное и непротиворечивое изложение своих мыслей, приведение аргументов, поддерживающих представляемую позицию). В качестве шкалы оценивания была предложена аналитическая шкала, предусматривающая оценку отдельных составляющих работы [16].

Ниже приведено *содержание спецификации предлагаемого контрольного мероприятия* по дисциплине «Методика преподавания психологии» для студентов 4-го курса специальности «Клиническая психология».

*Задание:* необходимо осуществить поиск (выбор) рабочей программы (РПД) одной из психологических дисциплин (на усмотрение студентов) и произвести ее оценку по предложенным критериям. Рекомендуемый перечень ресурсов для поиска рабочей программы дисциплины не предусмотрен.

*Ожидаемый результат обучения:* умение осуществлять аргументированную оценку рабочей программы дисциплины.

*Цель:* диагностика уровня овладения студентами умением производить аргументированную оценку рабочей программы дисциплины.

*Объект оценивания:* письменный анализ выбранной студентами рабочей программы дисциплины.

*Способ контроля:* по этапу учебной деятельности – текущий; по массовости охвата – групповой; по форме занятия – домашнее задание; по форме контроля – контрольная письменная работа.

*Максимальное количество баллов* за контрольное мероприятие – 40.

*Конвертация итоговой суммы баллов в отметку:* «неудовлетворительно» – менее 17 баллов; «удовлетворительно» – от 18 до 24 баллов; «хорошо» – от 25 до 32 баллов; «отлично» – от 33 до 40 баллов.

*Уровни соответствия результату обучения:*

- результат обучения достигнут полностью, если студент осуществляет развернутую аргументированную оценку рабочей программы дисциплины по всем предложенным критериям; опираясь на текст программы, способен обосновать собственную позицию;
- результат обучения достигнут частично, если студент осуществляет аргументированную оценку рабочей программы дисциплины по отдельным



предложенным критериям, при этом испытывает трудности в обосновании собственной позиции;

- результат обучения не достигнут, если студент не способен осуществлять аргументированную оценку рабочей программы дисциплины.

*Сроки выполнения и сдачи работы:* указываются.

*Процедура:* анализ рабочей программы дисциплины производится в групповом режиме (в группе студентов, состоящей из трех человек) во время, отводимое на самостоятельную работу студентов, сдается лично преподавателю в бумажном виде.

Баллы, полученные студентами за данный вид работы, проставляются преподавателем в единую телеинформационную систему вуза в течение десяти дней после даты контрольного мероприятия.

*Требования к объекту оценивания (техническое задание):*

1. Выбранная для анализа рабочая программа дисциплины должна отвечать следующим требованиям: быть адресованной студентам вузов; иметь указание конкретного автора (авторов) и места реализации; год ее публикации – начиная с 2015 г.

2. Анализ рабочей программы дисциплины должен отвечать следующим требованиям: включать все приведенные в схеме анализа пункты (не иметь пропусков); должен быть представлен аргументированный вывод о целесообразности использования рабочей программы дисциплины в процессе обучения психологии; объем анализа – от 4-х страниц (требования к оформлению: Times New Roman, 14 кегль, интервал 1,5; все поля 1,5, выравнивание по ширине).

3. Выполненный анализ в печатном виде сдается вместе с самой рабочей программой дисциплины.

Таблица 2

### Критерии и показатели оценивания

	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
1	Оценка соответствия цели и задач РПД	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Цель и задачи РПД идентифицированы верно</li> <li>• Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы цель и задачи на предмет их соответствия</li> </ul>	4
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Цель и задачи РПД идентифицированы верно</li> <li>• Анализ цели и задач на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер</li> </ul>	2
		Цель и задачи РПД идентифицированы ошибочно	0

Продолжение табл. 2

	<b>Критерии</b>	<b>Показатели (параметры) оценивания</b>	<b>Кол-во баллов</b>
2	Оценка соответствия цели РПД и планируемых результатов обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы верно</li> <li>• Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы цель и планируемые результаты обучения на предмет их соответствия</li> </ul>	6
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы верно</li> <li>• Анализ цели и планируемых результатов обучения на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер</li> </ul>	3
		Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы ошибочно	0
3	Оценка соответствия цели и содержания РПД	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы цель и содержание РПД на предмет их соответствия	6
		Анализ цели и содержания РПД на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	3
		Анализ цели и содержания РПД на предмет их соответствия отсутствует	0
4	Оценка соответствия планируемых результатов обучения и оценочных средств (их взаимного соответствия и соответствия типам учебных задач в таксономии Д.А. Толлингеровой – В.Я. Ляудис)	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы планируемые результаты обучения и оценочные средства на предмет их взаимного соответствия и соответствия типам учебных задач	6
		Анализ планируемых результатов обучения и оценочных средств на предмет их взаимного соответствия и соответствия типам учебных задач носит поверхностный (формальный) характер	3
		Анализ планируемых результатов обучения и оценочных средств на предмет их взаимного соответствия и соответствия типам учебных задач отсутствует	0

Продолжение табл. 2

	<b>Критерии</b>	<b>Показатели (параметры) оценивания</b>	<b>Кол-во баллов</b>
5	Оценка способов построения (организации) содержания программы дисциплины	Содержательно (с приведением аргументов) проанализирован способ построения содержания программы	2
		Анализ способа построения содержания программы носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ способа построения содержания программы отсутствует	0
6	Оценка соответствия содержания дисциплины и организационных форм обучения	С приведением аргументов проанализированы содержание дисциплины и организационные формы обучения на предмет их соответствия	2
		Анализ содержания дисциплины и организационных форм обучения на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ содержания дисциплины и организационных форм обучения на предмет их соответствия отсутствует	0
7	Оценка средств контроля	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы оценочные средства контроля	6
		Анализ оценочных средств контроля носит поверхностный (формальный) характер	3
		Анализ оценочных средств контроля отсутствует	0
8	Оценка соответствия планируемых результатов обучения и объектов оценивания	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы планируемые результаты обучения и объекты оценивания на предмет их соответствия	6
		Анализ планируемых результатов обучения и объектов оценивания на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	3
		Анализ планируемых результатов обучения и объектов оценивания на предмет их соответствия отсутствует	0

Окончание табл. 2

	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
9	Оценка рекомендуемой литературы (основной и дополнительной)	Содержательно (с приведением аргументов) проанализирована рекомендуемая литература по критериям релевантности и новизны	2
		Анализ рекомендуемой литературы носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ рекомендуемой литературы отсутствует	0

Представленная логика конструирования оценочных средств применима (и применялась) в отношении других результатов обучения в рамках дисциплины «Методика преподавания психологии».

Как показывает наш опыт разработки оценочных средств, значительную трудность представляют выбор шкалы измерения для оценки уровня овладения тем или иным критерием, а также определение количественных показателей, эквивалентных уровню соответствия учебных достижений обучающихся ожидаемым результатам обучения. Именно на этом шаге процедуры конструирования оценочных средств велика вероятность появления субъективности оценок со стороны преподавателя. Для обеспечения объективности контроля необходимо четкое и ясное описание процедуры оценивания, определение относительного веса каждого из показателей в общей структуре показателей оценивания с последующим проведением их проверки независимыми экспертами.

Таким образом, конструирование оценочных средств предполагает соблюдение следующих требований: наличие научных оснований оценивания; корреляции между структурой оценочных средств и структурой результатов обучения, компонентами компетенции; разнообразие способов оценивания; четкое и однозначно воспринимаемое описание процедуры оценивания; объективность оценивания.

Подводя итог, отметим, что разработка оценочных средств является важнейшей составляющей проектирования учебного курса: выступая эффективным инструментом проверки учебных достижений обучающихся запланированным результатам обучения, фонд оценочных средств одновременно задает содержание дисциплины. Важными психолого-педагогическими эффектами применения ФОС является обеспечение прозрачности учебных намерений преподавателя, снижение степени неопределенности ожиданий обучающихся в отношении предстоящего изучения дисциплины, поддержка ответственной субъектной позиции у всех участников процесса обучения.

## Библиографический список

1. Антюхов А.В., Фомин Н.В. разработка фонда оценочных средств в контексте ФГОС ВПО // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 1. С. 112–117.
2. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.
3. Василенко С.А. Средства оценки результатов обучения студентов в рамках преподавания курса «Вспомогательные исторические дисциплины» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 50–59.
4. Вербицкий А.А. Новые грани вечной проблемы. Об образовании в контексте и вне его // Высшее образование сегодня. 2017. № 8. С. 6–13.
5. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 57–67.
6. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии. Л., 1989.
7. Гитман Е.К., Гитман М.К., Столбов В.Ю. Разработка и использование ФОС в компетентностном формате для проведения промежуточной аттестации по учебной дисциплине // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 74–83.
8. Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Разработка оценочных средств в условиях реализации компетентностного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 138–141.
9. Готтинг В.В., Нурмаганбетова М.С., Алшынбаева Ж.Е. Технология постановки педагогических целей, ориентированных на результат // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8–3. С. 437–442.
10. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. СПб., 2005.
11. Кеннеди Д. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство URL: [http://umu.vspu.ac.ru/files/documents/instructions/Taksonomija\\_Bluma.pdf](http://umu.vspu.ac.ru/files/documents/instructions/Taksonomija_Bluma.pdf) (дата обращения: 23.07.2018).
12. Кожухова Н.Ю., Кожухова А.Н. Разработка оценочных средств в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2017. № 6 (64). С. 60–64.
13. Козлов А.В., Логинова О.Б., Лобаевич В.В. Дидактический механизм разработки фонда оценочных средств // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2017. № 2. С. 20–24.
14. Кузенков О.А., Кузенкова Г.В., Бирюков Р.С. Разработка фонда оценочных средств с использованием пакета Mathbridge // Образовательные технологии и общество. 2016. № 4. Т. 19. С. 465–478.
15. Методические рекомендации по актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования на основе профессиональных стандартов. URL: [https://www.syktso.ru/news/сентябрь\\_2016/Метод\\_рек\\_ПС\\_ФГОС\\_.docx](https://www.syktso.ru/news/сентябрь_2016/Метод_рек_ПС_ФГОС_.docx) (дата обращения: 20.07.2017).

16. Методические рекомендации по формированию фондов оценочных средств. Томск, 2012.
17. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf> (дата обращения: 20.07.2017).
18. ФГОС ВО по специальности 37.05.01 «Клиническая психология» (уровень специалитета). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/370501.pdf> (дата обращения: 20.07.2017).
19. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. NY, 2001.

**Полянина Ольга Ивановна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет

E-mail: [helgapol72@gmail.com](mailto:helgapol72@gmail.com)

## **O. Polyanina**

Methods of development of assessment tools

(on the material of «Methods of Teaching Psychology» subject)

The article describes the sequence and content of the actions at each stage of assessment tools development – beginning from the definition of the scientific basis of the content and assessment procedures to the description of the control measures while considering methods of teaching psychology. The learning outcomes and their connection with the components of competence are stated. A specification of monitoring activity which includes the criteria, indicators and evaluation scale is described.

**Key words:** assessment tools, learning outcomes, indicators of achievement of competence, Student-Centred Learning concept, theory of contextual education.

**Polyanina Olga I.** – PhD in Psychology, associate professor at the Department of Psychology of Development, Perm State University