

Оценивание образовательного результата обучающихся в системе профподготовки: компетентностный подход

Н. С. Цырулик,

доцент кафедры специальной педагогики
и методик дошкольного
и начального образования,
кандидат педагогических наук, доцент,
Мозырский государственный педагогический
университет имени И. П. Шамякина

Компетентностный подход определяется как социальная стратегия в сфере образования, ориентированная на личность, готовую к осуществлению свободного выбора, влекущая за собой необходимость обновления содержания образования в ответ на изменения социально-экономической реальности, методики преподавания и позиции студента, акцентов при оценивании результатов обучения, в качестве которых рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. Стала очевидной необходимость описания нового типа образовательного результата (компетенций), предполагающего готовность и способность решать реальные задачи.

Обсуждаемыми в научных кругах становятся вопросы компетентностных результатов образования:

- выявление уровней сформированности компетенций и описание модели оценки компетенций (Е. Н. Пискунова, Т. А. Гудкова, Н. В. Соловова, О. В. Солодянкина и др.);
- оценка компетенций в процессе освоения образовательных программ, проектирование карт компетенций (Х. М. Галимзянов, Е. А. Попов, Ю. А. Сторожева);
- модели оценки сформированности определенной компетентности (О. А. Минеева, Т. А. Гудкова);
- модели оценки компетенций выпускника вуза (И. В. Сибикина);
- многокомпонентные системы оценки уровня освоения обучающимися и выпускниками компетенций (Е. В. Караева, В. А. Богословский, Д. В. Харитонов);
- формирование новой оценочной культуры (Н. Н. Кузьмин, О. Ю. Маркова, Д. В. Пузанков и др.);
- создание фонда оценочных средств (Е. С. Почеткова, М. М. Поташник, Ю. Г. Татур, Е. В. Караева, В. А. Богословский).

В научной литературе представлены разнообразные определения компетенции. Их объединяет смысловая характеристика – личностные качества, потенциальная способность и готовность индивида применять знания и умения для реализации успешной деятельности в определенной области. В качестве составных частей в понятие компетенции, по мнению В. А. Богословского, Е. В. Караевой, входят знания, умения, навыки, личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность и др.), социальная адаптация (умение работать

самостоятельно, в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества), опыт деятельности в избранной сфере [1].

Как отмечает В. И. Байденко, компетенции не противостоят традиционной системе знаний, умений, навыков, а содержат в себе эту систему, приобретая интегральный характер, включая также мотивационно-ценностный и личностный компоненты, определяющие поведение, деятельность личности во множестве ситуаций и при решении задач (личностные качества, установки, системы ценностей и отношений, стремление овладеть знаниями и умениями их применять) [2, с. 106–107].

Компетенция является структурным образованием и включает следующие компоненты:

- *мотивационный (ценностный)* – характеризуется потребностью и стремлением овладеть профессиональными компетенциями для достижения успеха в профессиональной деятельности;

- *когнитивный* – характеризует владение знанием в академической области, способность знать и понимать;

- *деятельностный* – определяет оперативное применение знаний, опыт их проявления в разнообразных практических ситуациях;

- *личностный* – проявляется в осознании будущим выпускником вуза значимости профессионального саморазвития [2; 3].

Обозначенные компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в процессе практической и самостоятельной работы студента. Полифункциональный и системный характер деятельности педагога предполагает освоение конкретных профессиональных (трудовых) функций, позволяющих осуществлять обучение по определенной специальности, и формирование метаумений, универсальных компетенций, обеспечивающих гибкое вхождение в новые профессиональные среды и тесно связанных с личностными качествами, установками и социальными навыками, повышающими эффективность деятельности и взаимодействия с другими людьми.

Профессионально-квалификационный стандарт педагога определяет требования к содержанию его трудовой деятельности и квалификации, необходимой педагогическим работникам для ее осуществления, а также общепрофессиональные компетенции в области организа-

ции процесса обучения и воспитания, создания развивающей образовательной среды, нормативного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса, осуществления научно-исследовательской и инновационной деятельности, социального взаимодействия в образовательных целях, личностно-профессионального развития, которые указывают на соответствующие трудовые функции и трудовые действия в рамках этих функций. Они, в свою очередь, представляют собой кластер устойчивых знаний, умений и навыков, ответственности и автономности, необходимых для осуществления трудовых функций в определенной профессиональной деятельности.

К числу наиболее востребованных универсальных, гибких навыков (*soft skills*) относят следующие [4]:

- навыки коммуникации (умение выстроить общение в соответствии с коммуникационной ситуацией);

- эмоциональный интеллект (умение распознавать эмоции собеседника и демонстрировать свои, налаживать эмоциональный контакт для организации совместной деятельности);

- аргументация (способность к критическому мышлению, умение логически оценивать сказанное, обнаруживать противоречия);

- работа с информацией (умение оценивать информационные источники с точки зрения их научности, надежности, достоверности, ориентация в широком информационном поле);

- системное мышление (умение планировать, анализировать сложные ситуации, способность к целеполаганию);

- мотивация (группа мобилизационных умений и навыков, в том числе способность к самопобуждению и самодетерминации, рефлексии чужих мотивов).

Е. В. Лебедева, В. А. Березина, А. Е. Кайгородова, В. П. Прядеин и др. [5] подчеркивают целесообразность включения в данный перечень такого личностного качества, как ответственность – способность соотносить содержание своей деятельности с ценностными и нормативными требованиями профессии, гарантировать достижение результата на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга. В тесной связи с этим качеством находится и одновременно является универсальным умением автономия как способность студента самостоятельно управлять процессом своего

учения, способность к критической рефлексии и принятию решений (У. Литтлвуд, Д. Литтл, В. П. Прядин). Автономность не ограничивается изучением без помощи преподавателя, она не подразумевает снятия его ответственности за учебный процесс. Путем сочетания контроля и самоконтроля, элементов взаимоконтроля между студентами в группе он обучает их способам самостоятельного научения и общения.

На уровне разработки учебных программ учебных дисциплин, отмечает О. Л. Жук, компонентный состав компетенции определяется системой обобщенных знаний и умений, через которые в деятельности проявляются способности (быть способным) и личностные качества (обладать качеством) [6, с. 107]. Компетенции разрабатываются в соответствии с направлением профессиональной подготовки. Например, в действующих учебных планах специальности высшего образования 1-03 03 01 «Логопедия», специальности высшего образования 7-07-0114-01 «Специальное и инклюзивное образование», профилизация «Логопедия», представлена система компетенций – универсальные, базовые профессиональные и специализированные.

Особенность универсальных компетенций заключается в том, что овладение ими предполагает способность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности, а степень их освоенности – это результат освоения всего комплекса дисциплин учебного плана, они характеризуются гибкостью предполагаемых навыков.

Сформированность базовых профессиональных компетенций позволяет успешно действовать при решении задач в конкретной профессиональной деятельности: проектировать процессы обучения и воспитания, ставить цели, отбирать содержание учебного материала, методы и технологии на основе системы знаний в области теории и методики педагогической деятельности, с учетом приоритетов воспитательной работы.

Комплекс специализированных компетенций, необходимых специалистам для решения практических задач, включает: проектирование образовательного процесса с обучающимися с особыми образовательными потребностями (ООП); углубленное исследование и установ-

ление ООП обучающихся; определение цели, содержания, методов, методик и технологий обучения и воспитания, коррекционно-развивающей работы на диагностической основе; применение средств социокультурной абилитации и реабилитации с учетом ООП обучающихся в процессе коррекционно-педагогической деятельности; реализацию, адаптацию и модификацию содержания, методов, методик и технологий процессов обучения и воспитания, средств контроля и оценки их результатов с учетом ООП обучающихся; осуществление взаимодействия с обучающимися на основе вербальной, дополнительной (вспомогательной) и альтернативной коммуникации в процессе коррекционно-педагогической деятельности; обеспечение взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Механизм оценивания уровня сформированности компетенции традиционно включает критерии, показатели и средства оценивания. Освоение компетенции характеризуется конкретными результатами обучения, которые описываются через категории «знать», «уметь», «владеть»:

- воспроизводить и объяснять учебный материал с требуемой степенью точности и полноты (*знать*);
- решать типичные задачи на основе использования стандартных алгоритмов решения, применять знания (*уметь*);
- решать усложненные задачи на основе приобретенных знаний, умений и навыков, включая нетипичные ситуации, актуализировать имеющийся теоретический и методический потенциал с учетом определенной ситуации (*владеть*).

Оценить результат обучения возможно при наличии конкретных показателей сформированности компетенции по определенному критерию, поэтому использование характеристик действия обучающихся позволяет описывать их деятельность в терминах измеряемого поведения. Например:

- в отношении категории «знать» – это описание действий, отражающих определенную работу с информацией, т. е. излагать, различать, объяснять, устанавливать связи, описывать и т. д. (понятия, факты, закономерности, концепции, принципы, содержание, подходы, исторический аспект, современное состояние, классификации, методы и приемы, способы, структура, условия, требования, критерии и показатели, алгоритм, методики и др.);

- в отношении категории «уметь» – это описание действий, необходимых для решения типичных учебных задач определенной профессиональной направленности (сравнивать, анализировать, соотносить, систематизировать, разрабатывать, конструировать, применять, преобразовывать, проектировать, прогнозировать, диагностировать, оценивать, обосновывать, моделировать, формулировать, обобщать, изображать, воспроизводить, аргументировать, организовывать, демонстрировать, консультировать и др.);

- в отношении опыта деятельности описание результатов обучения включает характеристику навыков, приобретенных в процессе решения профессиональных задач (владеть способностью, техникой, методикой, способом, приемом, средством, системой, находить новые решения и др.).

Для содержательного описания результатов обучения можно воспользоваться таксономией учебных целей Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка), представленных им в виде шестиуровневой пирамиды [7]. Каждый нижний уровень необходим для построения верхнего:

- нижний уровень – *знания* (обучающийся может рассказать, показать, назвать, дать определение, составить список, сгруппировать, упорядочить);

- более высокий уровень – *понимание* (обучающийся может описать, объяснить, определить признаки, сформулировать по-другому, преобразовать, установить связи, прокомментировать ситуацию, привести пример, конкретизировать, интерпретировать);

- следующий уровень – *применение* (обучающийся может применить знания, привести примеры и иллюстрации, продемонстрировать, решить задачу, предложить способ, сравнить и обосновать, выполнить презентацию, провести эксперимент, внедрить, использовать);

- еще более высокие уровни – *анализ и синтез* (обучающийся может провести анализ объекта с определенной точки зрения, выделить структурные части и установить отношения между ними, смоделировать структуру, сравнить точки зрения, выявить принципы, лежащие в основе, выделить существенные признаки, дифференцировать, определить общее и различия, классифицировать, спрогнозировать, распределить; разработать план, найти не-

обычный способ, придумать игру, разработать конспект, систематизировать, скомбинировать, обобщить);

- самый высокий уровень – *оценка* (обучающийся может выбрать оптимальное решение на основе имеющихся данных, представить аргументы, защитить точку зрения, доказать, диагностировать, спрогнозировать, оценить значимость, определить возможные критерии оценки, сопоставить, проверить).

В данном контексте следует отметить, что в освоении компетенции могут быть разные уровни: выполнил ли студент учебное задание, ориентированное на знание, или задание, связанное с более сложной презентацией информации, ее преобразованием, или выполнил задание необычным способом.

Мнения исследователей (И. А. Зимняя, В. А. Богословский, Е. В. Караева, И. В. Осипова, Д. В. Харитонов, А. А. Шаров, А. А. Шехонин и др.) едины в вопросе трудоемкости оценивания универсальных компетенций, сложности проведения мониторинга в системе профессионального обучения: если базовые профессиональные и специализированные компетенции поддаются количественному измерению, то универсальные компетенции, представленные в основном личностными качествами и умственными навыками, требуют более четкого выделения поведенческих индикаторов [1; 8; 9]. Исследователями подчеркивается комплексный, интегративный характер проверки как универсальных, так и профессиональных компетенций.

Оценка уровня освоения компетенций обучающихся требует создания новой технологии комплексного оценивания совокупности приобретаемых обучающимися знаний, умений, навыков и социально-личностных характеристик. Методике оценки именно универсальных (социальных) компетенций посвящен ряд работ академика Российской академии наук И. А. Зимней. Ею предложен подход к оценке социально-профессиональной компетентности в двух планах: интеллектуально-личностном и компонентно-компетентностном.

В контексте разработки инновационных подходов к проектированию оценочных средств для контроля качества компетенций выпускников вузов рядом исследователей (В. А. Богословский, Е. В. Караева, А. А. Шехонин) сформулированы методологические основы

проектирования и предложена общая модель сравнительной оценки качества подготовки. Эта модель включает следующие структурные компоненты:

- объекты оценивания и их предметные области;
- базы оценивания (нормы качества, требований);
- критерии оценивания (признаки степени соответствия установленным требованиям, нормам, стандартам);
- субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты различных комиссий);
- средства и технологии (процедуры) оценивания [9].

Учитывая структурность компетенции как единства когнитивного, деятельностного, мотивационного и личностного компонентов, Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова отмечают, что уровень сформированности каждой компоненты компетенции определяется сформированностью показателей, которые входят в ее состав. При этом показатели для каждой компоненты определяются профессиональной моделью выпускника, паспортом компетенции (для когнитивного и деятельностного компонентов), профессиограммой (для личностного и мотивационного компонентов). В свою очередь это актуализирует вопрос о методах выявления уровня сформированности каждого компонента формируемой компетенции. Авторами разработана модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций [10].

Трудоемкость процесса оценивания выпускных квалификационных работ студентов, структурность компетенций и их многовекторность (универсальные, профессиональные компетенции) определяют необходимость создания соответствующих фондов оценочных средств (Е. С. Почеткова, М. М. Поташник, Ю. Г. Татур и др.). Подчеркивается необходимость четких требований к структуре оценки (ее показателям и критериям) самой письменной работы и ее публичной защиты, что позволяет в процессе экспертной оценки работы выпускника объективно установить уровень сформированности универсальных и профессиональных компетенций.

В системе оценочных средств, ориентированных на компетентностный подход, важное место, по мнению исследователей (В. А. Богословский, В. И. Байденко, Е. В. Караваева, Е. В. Ковтун,

Б. К. Коломиец, Е. И. Кудрявцева, О. В. Солодянкина, О. Л. Жук и др.), должны занимать комплексные средства оценки. Такой задаче, на наш взгляд, отвечают следующие методы: деловая игра, моделирование кейсов по заданной проблеме (моделирование реального события), метод проектов, моделирование обучающимися профессионально-ориентированных ситуаций, анализ компетентностно-ориентированного задания и поиск варианта решения проблемы (средств, способов, условий), портфолио, круглый стол, эссе.

Специфической формой среди оценочных средств является отчет по практике, позволяющий студенту интегрировать свои знания, умения и навыки решения профессиональных задач, приобретенные за время ее прохождения, проанализировать личный опыт применения знаний в разнообразных практических ситуациях, выразить ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности и убежденность в значимости профессионального саморазвития, необходимости овладевать компетенциями для достижения успеха в предстоящей профессиональной деятельности. По мнению исследователей [1], правильно сформулированные требования к содержанию, оформлению и защите отчетов по практикам могут дать хороший образец системного подхода к оценке уровня компетенций.

Подчеркнем значимость разноуровневых заданий оценочной направленности (репродуктивного, продуктивного, творческого характера) в оценочной деятельности преподавателя, позволяющих учитывать разный уровень сформированности компетенции (знание и понимание; умение и применение; владение; анализ и синтез; оценка) у студентов:

- *пороговый* уровень дает общее представление о виде деятельности, основных закономерностях функционирования объектов профессиональной деятельности, методах и алгоритмах решения практических задач; минимальный и достаточный набор знаний и умений для решения типовых профессиональных задач;

- *базовый* уровень позволяет решать типовые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения по известным алгоритмам, правилам и методикам; выпускник вуза способен использовать интегрированные знания, умения и навыки для решения профессиональных задач с учетом условий;

• *повышенный (продвинутый)* уровень предполагает готовность решать практические задачи повышенной сложности, нетиповые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения в условиях неполной определенности, самостоятельно осуществлять поиск новых подходов для решения профессиональных задач, комбинировать и преобразовывать ранее известные способы решения профессиональных задач применительно к существующим условиям [1; 2].

Таким образом, компетентностный подход в образовании ориентирует на формирование у обучающихся системы знаний и умений, способов получения и переработки информации, опыта применения приобретенных знаний в разных профессионально ориентированных ситуациях, что требует изменения акцентов при оценивании результатов обучения: переход от оценки знаний к оцениванию компетенций как образовательного результата. Результат подготовки специалиста выражается в его готовности быть самостоятельным, инициативным, применять приобретенный теоретико-методический опыт для реализации успешной деятельности в определенной области и в то же время быть гибким при вхождении в новые профессиональные среды.

Список использованных источников

1. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун [и др.]. – Москва: Изд-во МГУ, 2007. – 148 с.
2. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В. И. Байденко. – Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

3. Соловова, Н. В. Формирование и оценка компетенций: учебное пособие / Н. В. Соловова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2015. – 80 с.

4. Лоренц, В. В. Развитие универсальных наддисциплинарных компетенций (soft skills) студентов / В. В. Лоренц // Вестник науки. – 2019. – Т. 1, № 2 (11). – С. 60–63. – URL: <https://clck.ru/3F8Pds> (дата обращения: 09.12.2024).

5. Лебедева, Е. В. Ответственность как универсальный компонент SOFT-компетенций педагогов профессионального образования / Е. В. Лебедева, В. А. Березина, А. Е. Кайгородова // INSIGHT. – 2022. – № 3 (11). – URL: <https://inlnk.ru/ELXXMV> (дата обращения: 09.12.2024).

6. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

7. Расулова, Н. Ф. Таксономия учебных целей Б. Блума в 21 веке / Н. Ф. Расулова, Л. Ю. Акрамова, У. Д. Рахимова // Исследовательский портал «ResearchGate». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taksonomiya-uchebnyh-tseley-bluma-v-21-veke> (дата обращения: 09.12.2024).

8. Осипова, И. В. К вопросу о мониторинге soft-компетенций педагогов профессиональной школы / И. В. Осипова, А. А. Шаров // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 7–8 апр. 2020 г.: тез. докл. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; ред.: Э. Ф. Зеер [и др.]. – Екатеринбург, 2020. – Т. 1. – С. 102–105. – URL: <https://goo.su/UFude1L> (дата обращения: 09.12.2024).

9. Богословский, В. А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ высшего профессионального образования: компетентностный подход / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, А. А. Шехонин // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 3–9. – URL: <https://goo.su/8qU6v> (дата обращения: 10.12.2024).

10. Пахаренко, Н. В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2012/6/210.pdf> (дата обращения: 20.10.2022).

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические основания оценивания сформированности у студентов компетенций как интегративного образовательного результата в единстве его когнитивного, деятельностного, мотивационного и личностного компонентов. Представлены научно обоснованные мнения образовательного сообщества о системе оценочных средств, ориентированных на компетентностный подход, для контроля качества подготовки студентов.

Abstract

The article considers theoretical bases of assessment of students' competence formation as an integrative educational result in the unity of its cognitive, activity, motivational and personal components. The paper presents scientifically based opinions of the educational community on the system of competency-based assessment tools for controlling the quality of students' training.