

3. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 2000.
4. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2007.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Изд-во «Арена», 1994.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспирова А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя, мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: МПИ, 1989.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного образования. – М.: Высшая школа, 1990.
9. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002.

УД К 378.011.33:378.14.015.62+378.146

*Колясникова Л.В.*  
ФГАОУ ВПО РГППУ,  
г. Екатеринбург

### ОСНОВЫ ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Аннотация.* В статье рассмотрены различные подходы к пониманию компетентностных результатов профессионального образования и предложены общие подходы к измерению и оцениванию компетенций. Для системы профессионального образования рассмотрены различные варианты оценивания общих и профессиональных компетенций.

*Ключевые слова:* подходы, определяющие сущность компетенций, общие и профессиональные компетенции, измерение и оценивание компетенций.

Концепция компетенций, существующая в области социальной практики уже не первое десятилетие, трансформировалась в принятие и реализацию компетентностного подхода в системах общего и профессионального образования. Основой проблемы внедрения компетентностного подхода в систему образования явилось противоречие между системой образования, традиционно ориентированной на формирование знаний, умений и навыков и потребностью бизнес-сообщества, организаций в грамотных специалистах, отвечающих требованиям, принципиально отличным от образовательных критериев готовности специалиста. Указанное противоречие и стало началом поиска новых решений как в системах образования, так и в сфере промышленников и предпринимателей.

Поиск решений обозначенной проблемы осложняется тем фактом, что теория компетенций до сих пор не является устоявшейся, существуют различные трактовки как содержания ключевых понятий (компетенция, компетентность), так и возможностей и способов оценивания компетенций. В настоящее время разработаны, по меньшей мере, четыре подхода, определяющие сущность компетенции [2], а также структуру и содержание прикладных моделей компетенций, соответствующих этому пониманию (таблица 1).

Таблица 1 – Особенности различных подходов, определяющих сущность компетенций

Критерии сравнения	<u>Подходы</u>			
Американский поведенческий подход (White R.W.(1959))	Британский функциональный подход (Deist, le D.F.O., WintertonJ.)	Многомерный (целостный) подход (французские и немецкие исследователи)	Символический (границный) подход (Stoof A., Martens R. L., van Merrienboer J.G.)	

1. Основная идея	Связь компетенций с психологическими теориями: компетенции – комплексы психологических характеристик	Решение задачи унификации профессиональных стандартов на основе системы требований; определение роли конкретной должности в организации, в системе ее бизнес-процессов, декомпозиция этой роли до перечня конкретных требований; компетенция – умение продемонстрировать работу – не существует до тех пор, пока не определен ее потребитель или заказчик	Связь поведения, определяемого психологическими характеристиками человека (носителя компетенции), и квалификационных требований, определяемых организационным (рабочим) контекстом	Понятие «компетенция» не может определять объект (психологическую характеристику или желаемый результат работы), за понятием «компетенция» скрывается не объект, а предмет познания, который определяется не одним человеком, а сообществом, для которого он является значимым; в каждом конкретном случае компетенции могут определяться по-разному
2. Объект (предмет) исследования	Предмет – знания, навыки, мотивация, саморегуляция Объект - внешние проявления (признаки) или индикаторы	Компетенции как система требований, которые могут быть систематизированы, изложены, изменены – объект; Процесс и результат профессиональной деятельности – объект	Включает оба предыдущих объекта	Компетенция или квалификация, способности, знания, навыки в зависимости от ситуации как предмет исследования
3. Основа модели измерения компетенций	Индикаторы измеряются, компетенции оцениваются на основании обработки измерений индикаторов. Оценка компетенций - относительно-количественная, при которой допустимы условно-сравнительные категории (степень выраженности компетенции, полнота компетенций и т.д.)	Когнитивные, функциональные, личностные и этические компетенции как объект, который можно измерить, на который можно оказать воздействие, изменить в фокусе – эксперт (заказчик, потребитель), который задает содержание компетенции, то, «как она должна выглядеть»; «за кадром» - за счет каких именно психологических инструментов (психических механизмов) субъект (носитель компетенций) оказывается эффективным работником, качественно выполняющим поставленную задачу. Для внешнего наблюдателя важен факт достижения результата при заданных условиях (время, место, способ, усилия).	Оценивается как выполнение трудовых функций, так и знания, систематизирующие деятельность, навыки, обеспечивающие темп получения и повторяемость результата, мотивация, направляющая активность и удерживающая ее до получения заданного результата, состояние, позволяющие активировать психические ресурсы, включая подсознательные механизмы, и многое другое.	Обязательное наличие разграничения того, что в данной ситуации полагается как «компетенция», с тем, что считается квалификацией, способностью, знаниями или навыками

Любая из представленных идей компетенций интересна только в том случае, если является основной для построения измерительных систем. Также важно определить, что именно измеряется и какой способ измерения выбрать. Более того, сами измерения не имеют принципиального значения, если не поставлена содержательная задача – что именно мы хотим понять, что оценить, проводя со-

ответствующие измерения и производя статистические расчетные процедуры. Компетенции согласно перечисленным подходам, явно или завуалировано рассматриваемые сквозь призму ожиданий, в большей степени расцениваются не как имманентные характеристики субъекта, а как результат интерактивной процедуры, в которой поведение (поступки) одного человека анализируются с точки зрения ожиданий другого.

Для корректного построения измерительных и оценочных систем необходимо определить, возможно ли рассматривать компетенции как объект исследования, который можно измерить, или они выступают только как его предмет, к которому можно только иметь отношение, оценивать.

В отечественной системе профессионального образования при разработке и внедрении федеральных государственных образовательных стандартов в большей степени нашел отражение функциональный подход, согласно которому компетенции изначально исследовались как объекты, так как под компетенциями подразумевалась, прежде всего, система требований. Эти требования к выполнению конкретной работы могут быть систематизированы, изложены, изменены, следовательно, с ними можно осуществлять все возможные операции, которые свойственны взаимодействию с объектом.

Решая задачу измерения компетенций, необходимо понимать, что компетенции, как любой конструкт, определяются нестрогим понятием. Практически каждое исследование компетенций различает содержание компетенций и их проявления.

Иными словами, в образовательной практике, необходимо, чтобы различные участники процесса формирования и оценивания компетенций одинаково понимали, какие реалии они измеряют и оценивают, и о чем идет речь – об объекте (том, что можно измерить, на что можно оказать воздействие, изменить) или о предмете (к которому можно только иметь отношение, оценивать). Это важно понимать, так как модели компетенций и системы их измерения и оценки используются не только для того, чтобы принять управленческое решение, но и для того, чтобы дать ориентиры студентам, мотивировать их к саморазвитию.

На практике предлагаемая к рассмотрению проблема выглядит следующим образом. Если студенту указывают на то, что у него недостаточно выражена (проявлена) конкретная компетенция, то что именно для него это будет означать: необходимо развивать (изменять) данную компетенцию или важно изменить то, что полагается как ее индикаторы или структурные элементы? Что конкретно может сделать студент для того, чтобы при следующей оценке компетенций он получил более высокие баллы? Может ли он вообще как-то влиять на динамику результатов подобной оценки, или ему необходимо смириться с тем, что эти результаты носят независимый от него характер?

Если учитывать в основном британский подход, то объектами оценивания выступают такие признаки как стандарты и функциональные задачи. В этом случае констатация компетенций у конкретного субъекта происходит в пределах оценки «выполнил – не выполнил». Если задача решена, а выполненные действия соответствуют заранее заданным (и документально зафиксированным) стандартам, компетенция сформирована. Основная задача проектантов – разработать профессиональные стандарты, четко описывающие все стороны деятельности, задача обучающей стороны – создать перечень принципиально важных задач. Данная трактовка компетенций характерна в основном для формирования общих моделей профессиональных компетенций, применяемых в системах профессионального образования и простой производственной деятельности.

В логике, определенной американской поведенческой школой, в рамках которой компетенции расцениваются как индивидуальные особенности, способствующие наилучшему исполнению работы, компетенции – это предмет исследования. Если компетенции являются предметом исследования, то объектом, который наблюдает, измеряет и изменяет исследователь, выступают не сами компетенции, а их внешние проявления (признаки). В концепции, реализованной Спенсерами, их назвали индикаторами. С точки зрения формирования системы измерения и оценки, поведенческий подход дает четкое указание – индикаторы измеряются, компетенции оцениваются на основании обработки измерений индикаторов [2].

Знания, умения и опыт, с одной стороны входят в структуру профессиональных компетенций, с другой, - влияют на поведение человека, его ценности и установки. Когнитивная сфера личности выполняет роль внутреннего организатора опыта. Индивидуальная особенность познавательных процессов субъекта проявляется в его когнитивном стиле - стратегии восприятия, запоминания, преобразования информации (классификация, анализ и синтез мыслительных объектов, обобщение, абстрагирование и др.). Если полагать, что компетенции – набор психологических характеристик (свойств, качеств), тогда проблема их развития у взрослого человека должна решаться именно так, как предлагают Спенсеры (2005). Они полагают, что изменяемыми элементами компетенций выступают знания и навыки, а остальные элементы (ценности, мотивы, установки и т.д.) у взрослых людей сложно изменяются [1].

Принимая во внимание перечисленные подходы к определению сущности компетенции, можно рекомендовать в качестве оценочных процедур сформированности профессиональных компетенций практические задания. Объем и содержание трудовой деятельности должны отражаться в содержании и уровне сложности педагогических заданий.

Что касается мониторинга динамики формирования и оценивания общих компетенций, то несомненно важным вопросом является разработка программ формирования общих компетенций. Поскольку, согласно образовательным стандартам, общие компетенции формируются сквозным образом на протяжении всего срока подготовки специалиста, то мы наблюдаем разделенную ответственность всего педагогического коллектива за результаты формирования общих компетенций. Для уточнения области индивидуальной ответственности каждого педагога, необходимо в паспорте и программе формирования общей компетенции указать структурные компоненты компетенции, формируемые в учебных дисциплинах и профессиональных модулях. Кроме того, педагогам необходимо предлагать студентам в процессе обучения, в комплектах оценочных средств задания, направленные на формирование той или иной общей компетенции.

Постоянно предпринимаемые усилия исследователей в области компетенций во многом определяются потребностью связать психологические характеристики и управленческие задачи. Предпринятый выше анализ показывает, что компетенции – это образ процесса и результата деятельности, который формируется не у носителя этой деятельности, а у потребителя ее продуктов или владельца используемых в ней ресурсов. Этот образ легко интерпретируется в категориях требований, понятных в организационных системах, и трудно переводится в психологические категории, за которыми скрываются процессы, состояния, свойства, хорошо понимаемые только их носителем [3]. В современных образовательных стандартах наблюдается попытка разрешения этого противоречия путем выделения общих компетенций, отражающих психологические характеристики личности студента, и профессиональных компетенций как набора функциональных требований.

Проектирование систем оценивания компетенций в образовательных организациях должно осуществляться с учетом перечисленных подходов. Оценивание общих компетенций может основываться на теории измерения латентных переменных, методиках психодиагностики, тогда как оценивание профессиональных компетенций ведется с учетом требований профессионального общества к процессу и продукту профессиональной деятельности, отраженных в профессиональных стандартах.

### Список литературы

1. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.
2. Кудрявцева Е. Методологические проблемы применения моделей компетенций // Вестник ЛГУ им. Пушкина. – 2011. – Т. 5. – № 4. – С. 29-40.
3. Кудрявцева Е.И. Методологические основы измерения и оценки компетенций // Компетентности и компетенции персонала отраслевых организаций: сборник научных статей II международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011.

УДК 372.891

Кузнецова М.Л.  
ФГБОУ ВПО УрГПУ,  
г. Екатеринбург

### ПРОЕКТНЫЕ УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ КАК СПОСОБЫ ЭФФЕКТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Проектные умения учителя географии (умения осуществлять проектную деятельность) на ступени бакалавриата формируются на базовом или адаптивном уровне, а на ступени магистратуры – на продвинутом. Проектные умения могут стать основой эффективной стратегии развития и становления профессиональной педагогической деятельности учителя географии

*Ключевые слова:* проектная компетентность, проектные умения, функциональная проектная грамотность, учебные ситуации, учебные единицы.