**Комплексная оценка компетентности будущих педагогов**

Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу обозначило важную проблему реформирования системы высшего профессионального образования – повышение качества обучения, формирование готовности выпускников вузов к дальнейшей деятельности и жизни в обществе. Решение поставленных задач связывается с разработкой идей компетентностного подхода. При этом требования к профессии превращаются в своего рода «пакеты компетенций» [1], так как на рынке труда оцениваются не сами по себе знания, а способность выполнять определенные функции.

В настоящее время в педагогической литературе широко используются понятия «компетенция», «компетентность», но их отличительные признаки не обозначены четко, что приводит иногда к рассмотрению их как синонимичных. Однако данные понятия являются взаимодополняющими и существуют самостоятельно, что важно учитывать при организации компетентностно ориентированного обучения.

Компетенция (в переводе с латинского *competencia)* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. «Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [2, с. 40], по сути это требования, предъявляемые к уровню подготовки будущих специалистов.

Проведенный анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день феномен профессиональной компетентности не является стабильно определяемым. Компетентность рассматривают как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития личности и культуры человека. Отсутствие единого подхода приводит к неоднозначному толкованию и создает трудности в классификации.

Специалистами Центра профессионального образования и подготовки к трудовой деятельности Университета штата Огайо компетентность понимается как конкретные, хорошо диагностируемые знания, умения, навыки (ЗУНы), необходимые для эффективной деятельности в выбранной области [3]. Данное определение несколько сужает понятие, так как учитывает только область ЗУНов и не рассматривает способности человека, его личностные и социальные характеристики, позволяющие судить об уровне мобильности.

Американский исследователь Р. Мейерс под компетентностью подразумевает не только соответствие определенным деятельностным критериям, но и демонстрацию выполнения поведенческих задач на производстве [4, с. 15]. Таким образом, в данную дефиницию включается деятельностный компонент, что расширяет границы ее применения.

Под компетентностью мы понимаем интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей.

Большинство исследователей к сущностным характеристикам компетентности относят [5, с. 13]:

– углубленное знание предмета;

– постоянное обновление знаний для успешного решения профессиональных задач;

– представленность содержательного и процессуального компонентов.

В отличие от традиционных характеристик профессионализма – знаний, умений и навыков – в понятии «компетентность» подчеркиваются такие качества, как:

– интегративный и творческий характер;

– высокая эффективность результата;

– практикоориентированная направленность образования;

– соотнесение критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности;

– формирование мотивации самосовершенствования;

– академическая и трудовая мобильность.

Компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегрированные качества выпускников вуза, т.е. результат обучения.

В образовательном процессе у студентов формируются и развиваются профессиональные компетенции, определяющие готовность к педагогической деятельности. Наиболее общая классификация содержит в себе три больших класса [6]:

1) предметные (специальные) компетенции, являющиеся основой для реализации профессиональных задач;

2) надпрофессиональные (иногда их называют базовыми) компетенции, необходимые, чтобы эффективно работать в организации;

3) ключевые компетенции, которые определяют успешную социализацию каждого выпускника.

Очевидно, что между этими классами нет противоречий и их следует рассматривать как взаимодополняемые, позволяющие детализировать учебные задачи.

Компетентность имеет практикоориентированную направленность и проявляется через призму личностных особенностей только в процессе деятельности. Различные виды производственных и педагогических практик, стажировки, выполнение курсовых и научно-исследовательских работ позволяют только в определенной степени оценить сформированность компетентности будущего специалиста. Соотнесение содержания практик с ролевыми функциями в иной деятельности может сократить разрыв между «академизмом» образования и практической подготовкой выпускника. Поэтому данным видам работы следует уделять большее внимание в учебном процессе. С этой же целью целесообразно увеличить количество практикумов, которые предоставляют студентам возможность демонстрировать свои компетенции.

Для того чтобы принять решение об уровне компетентности выпускника вуза, необходимо иметь сведения об успешности его деятельности в профессиональной сфере, с которой он почти не сталкивался. Государственные аттестационные комиссии вынуждены выносить решение об уровне квалификации выпускников по результатам защиты выпускных работ и комплексного экзамена, хотя все понимают недостаточность этой процедуры. Реально оценить состоятельность профессионала может только работодатель! Поэтому компетентностный подход к формированию образа выпускника – это шаг в сторону внешних субъектов оценки, поиск новых путей измерения данного качества. Обязательному оцениванию при этом подлежат компетенции, которые определяют профессиональную пригодность учителя. В свою очередь, индивидуальные особенности человека также оказывают влияние на процесс выполнения профессиональных задач, именно они составляют основу творческого стиля работы. Данные качества вариативны, определяются спецификой развития личности и не требуют контроля.

С целью осуществления мониторинга процесса подготовки выпускников вуза и реализации компетентностной модели специалиста необходимо разработать инструментарий измерения компетентности. Оценивание компетенций целесообразно проводить у студентов старших курсов, за исключением работы по составлению портфолио, которая начинается практически с первого года обучения.

Средства оценивания должны выявлять как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовленности выпускника, что предполагает демонстрацию компетенций или их применение в конкретной ситуации. Данный путь предусматривает следующие индикаторы компетентности:

1) составление портфолио студентов;

2) применение в учебном процессе практикоориентированных и ситуационных заданий;

3) обязательная публичная защита курсовых работ;

4) введение в практику промежуточного контроля комплексных экзаменов;

5) включение в итоговый государственный экзамен интегрированных задач профессиональной направленности;

6) увеличение количества практикумов, позволяющих студентам демонстрировать свои компетенции;

7) разработка тестов минимальной компетентности;

8) использование кейсизмерителей.

Интегрированный характер компетентности выпускника требует разработки целостной системы средств измерения. Для суммирования различных показателей удобно применять структурную матрицу комплексной оценки [7]. Она может быть представлена в виде таблицы, где в столбцах указываются базовые и вариативные дисциплины, виды деятельности (включая практики, НИРС и др.), способствующие формированию компетентности студента. В каждом предмете выделяются основополагающие темы, реализующие поставленную задачу. В строках отмечаются средства измерения, применяемые для текущей и итоговой аттестации студента. Структурные матрицы дают возможность соотнести содержание общепрофессиональных дисциплин с содержанием предметной компетентности, а также преодолеть изолированность знаний и умений, часто порождаемую непреемственным изучением отдельных учебных курсов.

Педагогу важно понять, как с помощью предложенных средств можно оценить компетентность студентов, что актуализирует вопрос о критериях измерения уровня сформированности компетенций. Критерии – это объективные показатели выраженности оцениваемого параметра, которые выявляются в процессе наблюдения за ходом выполнения задания или путем анализа представляемого результата [8].

Оценивание устных ответов можно осуществлять на основе следующих показателей:

1) студент демонстрирует умение использовать учебный и научный материал для решения поставленной задачи, способность устанавливать внутри- и межпредметные связи в содержании;

2) отвечающий умело привлекает личный опыт в качестве иллюстрации или аргументации тех или иных теоретических положений;

3) ответ содержит собственное мнение по вопросу, студент аргументированно отстаивает свою позицию;

4) отвечающий умеет обобщать сказанное, подводить итоги, осуществлять самооценку;

5) студент демонстрирует готовность к дальнейшему обучению и развитию.

Перечисленные критерии доводятся педагогом до сведения студентов на первых занятиях (вывешиваются на информационных стендах или внутреннем сайте вуза). Преподаватель или внешний эксперт в соответствии с ними определяет условный балл сформированности признака и фиксирует его в таблице комплексной оценки.

В качестве индикаторов измерения компетенций можно предложить задания практикоориентированной направленности. Они формулируются как межпредметные задачи, содержание которых отражает проблемы, возникающие в обыденной жизни или в профессиональной деятельности.

В зарубежной педагогической практике неоднократно предпринимались попытки определить уровень компетенций с помощью тестирования. С этой целью разрабатывались тесты минимально допустимой компетентности выпускников образовательных учреждений (Minimum Competency Test). Поскольку задания данных тестов должны были выполнять все выпускники, допущенные учебным заведением к аттестации, то сложно говорить о них как о методе объективного измерения испытуемых с разным уровнем подготовленности. Тесты минимальной компетентности позволяли проверить состояние образования в учебных заведениях и степень соответствия подготовки обучающихся минимальному уровню усвоения. Однако результаты такого тестирования не позволяли установить наличие знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, не выявляли потенциальных возможностей развития будущего специалиста.

Вместе с тем в педагогической практике достаточно широкое распространение получили квалификационные тесты, разделяющие тестируемых на группы подготовленных и неподготовленных. Это так называемые mastery tests. Результаты в данном случае интерпретируются с позиции критериальноориентированного подхода. Использование mastery tests рассчитано не на сравнение учебных достижений студентов, как это делается в тестах с нормативноориентированной интерпретацией результатов, а на оценку уровня подготовленности каждого испытуемого в соответствии с неким заранее заданным критерием, в качестве которого может выступать минимально необходимый уровень сформированности профессиональных компетенций. Он определяется с учетом требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

Однако компетентность предполагает более высокий уровень подготовленности, чем соответствие требованиям ГОС, так как включает не только знания и умения, но и опыт деятельности, достижения и личностные качества студента. Важно оценить познавательную активность, творческий потенциал обучающихся. Эти качества необходимы для развития профессионального мастерства. С этой целью составляются кейсизмерители в виде специальных проблемных задач, в которых студенту предлагают осмыслить жизненную или профессиональную ситуацию. При их решении он должен использовать понятия и методы из разных учебных дисциплин, переносить технологии из освоенной области в новую сферу, строить модели и оценивать их адекватность. В этом случае имитируется профессиональная ситуация. Совокупность таких ситуационных моделей называют кейсом [9]. Работа над ним может осуществляться как в самостоятельном режиме, так и в сотрудничестве с другими студентами, с привлечением научной литературы для обоснования своего выбора оптимального решения.

При разработке кейса важно подобрать ситуационные задания педагогической или предметной направленности и обеспечить надежность и сопоставимость результатов измерения. Целесообразно предлагать не только подробное описание ситуаций, но и перечень вопросов к ним. Выполнение задания предполагает демонстрацию способов решения задачи. Это может быть защита проекта, проведение эксперимента, его анализ и др. Оценка выполнения задания носит количественный характер. Критерии оценивания:

• 0 баллов – студент не может сформулировать проблему, представленную в задании;

• 1 балл – студент формулирует поставленную проблему, сформирована база знаний, но слабо развиты внутри- и межпредметные связи, умения применять полученные знания, в результате чего допущены ошибки в решении;

• 2 балла – задание выполнено, студент применяет интегрированные знания для решения поставленной проблемы, но не сформированы компетенции, вследствие чего обучающийся испытывает затруднения в демонстрации способов решения задачи;

• 3 балла – задание выполнено как в теоретическом, так и в практическом плане, студент демонстрирует свою компетентность по данному вопросу.

Можно выделить разные виды педагогических ситуаций, используемых в проверочных заданиях.

1. Ориентированные на выявление коммуникативных и методических компетенций.

*Выяснилось, что ученик недобросовестно выполнил домашнее задание. После школы он остается один. Мать работает, отец в длительной командировке. Выберите способ педагогического воздействия.* (Задание предполагает, с одной стороны, выбор необходимой методики воспитательного воздействия, а с другой – наличие умений использовать тот или иной метод, находить коммуникационные средства для его реализации.)

2. Имитирующие действия, приближенные к реальным [10].

*Обоснуйте необходимость использования наглядных пособий на уроке по определенной теме (предлагается дидактическая цель урока).*

Осознание педагогической задачи происходит в результате рассмотрения конкретной ситуации. При этом важную роль играют мотивация, педагогические умения и опыт.

Эффективным средством оценки компетентности является анализ портфолио студента, работу над которым следует начинать с I курса. В структуру портфолио могут входить:

– результаты защиты курсовых и выпускной квалификационной работы (при этом указываются темы исследований, приводится краткое описание. При необходимости возможно приложение текста в печатном или в электронном варианте);

– результаты защиты научно-исследовательских работ (в портфолио могут быть представлены работы в реферативной форме или в виде отчета по эксперименту);

– результаты других видов деятельности: участие в выставках, конкурсах, техническое творчество и др. (при этом фиксируется перечень работ, название конкурсов и т.д.);

– результаты обучения на элективных курсах (обязательно делается запись о названии курса, его продолжительности);

– результаты практики (трудовая, педагогическая, производственная и др.);

– сведения об участии в олимпиадах, конкурсах, конференциях, учебных семинарах (указывается вид мероприятия, тема, время проведения, название организации, проводившей данный форум, а также достигнутый студентом результат);

– спортивные и иные достижения.

На основе комплексной оценки, осуществленной с помощью рассмотренных средств измерения, можно сделать вывод о сформированности компетентности выпускников педагогического вуза. Решение данного вопроса поможет подготовить учителя, способного удовлетворить социальный заказ общества, и повысить качество образовательного процесса как в школе, так и в вузе.

**Список литературы**

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. №11.

2. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. №2.

3. Occupational standards: International perspectives / Ed. by Oliveira J. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, the Ohio State University, 1995.

4. Development and implementing local educational standards / Ed. by Meyers R. ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation, 1998.

5. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. Кн. 1. М., 2004.

6. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М., 2007.

7. Богословский В., Караваева Б., Шехонин А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. №10.

8. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практ. пособие. М., 2007.

9. Звонникое В.И., Челышкова М.Б. Разработка и сертификация аттестационных тестов: Учеб. пособие. М., 2007.

10. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. М., 2001.