

5. Сенашенко В.С. Преемственность общего среднего и высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 1997.- № 1. - С. 53-56.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Л. Жук

**Белорусский государственный университет,
г.Минск, Беларусь**

Аннотация. В статье раскрываются способы формирования и диагностики универсальных и профессиональных компетенций студентов (на примере педагогических специальностей). Автором выявлена сущность компетентностной задачи как универсального средства формирования и диагностики компетенций студентов; определяется диагностический инструментарий для выявления уровней сформированности компетенций. Автор также обосновывает общепедагогические условия развития компетенций студентов независимо от получаемой специальности.

Ключевые слова: универсальные и профессиональные компетенции будущего педагога; компетентностная задача; пути формирования компетенций.

WAYS OF FORMATION AND DIAGNOSTICA COMPETENCES AS LEARNING OUTCOMES OF THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION

O. L. Zhuk

**Belarusian State University,
Minsk, Belarus**

Abstract. The article reveals the ways of formation and diagnostics of students' universal and professional competences (by the

example of pedagogical qualifications). The author brings out the essence of the competence task as a universal means of formation and diagnostics of students' competences. The author defines diagnostic tools for measuring levels of competence acquisition. Also, the pedagogical terms of the development of the competences regardless of the acquired qualification are based.

Key words: students' universal and professional pedagogical competences; competence task; pedagogical terms of the development of the competences

В настоящее время в системе высшего образования Республики Беларусь осуществляется разработка на основе компетентностного и модульного подходов образовательных стандартов поколения 3+, учебных планов. В них компетенции выпускников бакалавриата и магистратуры представлены тремя группами: универсальные, профессиональные (базовые – для бакалавриата или углубленные – для магистратуры), специализированные. Компетенции, представленные в образовательных стандартах, определяют вектор проектирования (обновления) контекстного содержания модулей и учебных дисциплин в соответствии с требованиями работодателей, системы образования, проблемами социально-профессиональной деятельности, научно-прикладными задачами. Важнейшим элементом контекстного содержания обучения является ли компетентностная задача. В ходе проводимого исследования нами выявлены характеристики компетентностной задачи: 1) прикладная направленность (соответствие задачи определенной компетенции; соответствие содержания и методов решения задачи содержанию и технологиям профессионально-педагогической деятельности); 2) междисциплинарный характер; 3) открытый характер (существует несколько решений задачи); 4) возможность использования при решении задачи информационно-коммуникационных технологий, индивидуальных и коллективных форм учебной работы, кейс-метода, проектной технологии и др.; 5) возможность внедрения результатов в практику (например, через проектную деятельность).

Нами также обоснован алгоритм построения компетентностных задач, который включает следующие этапы деятельности:

1) анализ предметного содержания учебного материала и выявление его воспитательных и дидактических возможностей для развития у обучающихся компетенций;

2) создание междисциплинарного контента задачи на основе установления междисциплинарных связей;

3) формулировка содержания задачи в виде текстовой, графической, табличной форм (на основе использования электронных ресурсов);

4) постановка эвристических вопросов и заданий; отбор дополнительного прикладного материала, необходимого для решения задачи;

5) определение форм, методов организации работы обучающихся по решению задачи, требований к предъявлению окончательных результатов задачи; выявление возможностей использования информационно-коммуникационных технологий для поиска решения задач;

6) прогнозирование и учет возможных (в том числе альтернативных) способов решения задачи, ролевых позиций, которые обучающиеся могут занимать в процессе коллективного поиска решения и анализа полученных результатов;

7) разработка диагностического инструментария, включающего средства для самоконтроля и самооценки обучающимися полученных результатов;

8) выявление «постэффектов» задачи и возможностей для внедрения полученных результатов в практику.

Решение таких задач на учебном занятии совершенствует формы его организации и традиционно используемые методы и приемы мотивации, обучения независимо от учебной дисциплины. На первый план выходят проблемно-исследовательские, коммуникативные методики, стратегии активного, коллективного обучения (кейс-метод, проектный метод, мозговой штурм, работа в команде или перекрестных группах, игровые технологии, дискуссия, учебные дебаты, приемы коллективного анализа (SWOT, PEST) и др.). Реализация названных методик обучения включает студентов в поиск и осмысление информации,

способствует «индивидуальному прочтению» или рефлексии изучаемых идей, теорий, концепций; выявлению их значимости для себя и определению собственной позиции в обосновании путей решения задачи. При этом педагогически целесообразное сочетание разных видов самостоятельной работы студентов, коммуникативных методик, способов обучения в сотрудничестве, приемов коллективного анализа изучаемого материала или поиска решений содействуют развитию у студентов навыков аргументированного доказательства, самопрезентации собственных идей и результатов, культуры «несогласия», поиска компромиссов, разрешения конфликтов. Как отмечалось выше, важной характеристикой компетентностной задачи является ее междисциплинарный характер. Наш опыт подтверждает, что решение задач по проблематике устойчивого развития может выступать эффективным средством междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке студентов всех специальностей и способствовать освоению ими универсальных способов ответственного экологического поведения, эффективных поведенческих стратегий в сфере профессии, социально-личностной жизнедеятельности [1]. Названные универсальные навыки, способы деятельности студентов являются основой для дальнейшего развития у них универсальных компетенций.

Важными требованиями к реализации компетентностного подхода в учреждении высшего образования являются разработка и использование адекватных средств диагностики формируемых у обучающихся компетенций. Подчеркнем, что компетенции должны определять учебные результаты в обобщенном виде и характеризовать поведение (деятельность) студента или выпускника во множестве учебно-исследовательских и социально-профессиональных ситуаций. Поэтому диагностический инструментарий должен носить не узкодидактический, а комплексный характер. Другими словами, узкопредметной, однозначно решаемой задачей качественно проверить сформированность компетенции не представляется возможным. В этой связи комплексные диагностические средства, которые выявляют способность студента применять компетенции на практике, могут включать: компетентностные задачи; разработку и защиту учебно-исследовательского проекта; имитационные,

ролевые, деловые игры; итоговую оценку за все виды студенческих практик; рейтинговую систему оценки знаний, умений, навыков; кейс-метод; портфолио студента.

Как уже отмечалось, наиболее эффективным и часто используемым средством диагностики является компетентностная задача. Анализ опыта разработки и использования диагностических средств на основе компетентностных задач позволяет определить основные этапы проведения диагностики:

1) актуализация преподавателями перечня компетенций как результатов образования, содержащихся в образовательных стандартах специальностей и в учебных программах. Предъявление этого перечня студентам;

2) декомпозиция «расшивка» этих компетенций на учебные результаты (на знания, умения, навыки), которые имеют меньший уровень обобщения и связаны с конкретными результатами деятельности в рамках образовательного процесса;

3) выявление уровней, критериев и показателей сформированности учебных результатов (что должен знать, уметь делать, чем владеть студент или выпускник при решении задач в ходе освоения модуля, дисциплины, ее раздела);

4) разработка в соответствии с содержанием компетенций компетентностных задач, которые классифицируются по выявленным уровням;

5) шкалирование ранее выявленных показателей по какой-либо балльной системе.

Наш опыт показал, что для диагностики компетенций педагогически целесообразно выявить три уровня их сформированности. Например, для оценки сформированности психолого-педагогических компетенций мы использовали следующие уровни: базовый, личностно-социальный и профессиональный. Основным критерием развитости у студентов психолого-педагогической компетентности выступает сформированность способности использовать обобщенные психолого-педагогические знания и умения для решения разного уровня сложности задач. Нами были выявлены условные баллы для итоговой оценки освоения студентом умений решать компетентностные задачи психолого-педагогической, образовательной направленности [2]. Показателями при

выставлении баллов за решение компетентностных задач по психолого-педагогическим дисциплинам могут выступать:

1) научность – оперирование психолого-педагогическими понятиями, категориями; опора при ответе на научные положения педагогической науки, методологические подходы и педагогические закономерности, принципы;

2) опора на опыт студента – при построении ответа использование, главным образом, не только личного (в смысле житейского) опыта, но и опыта, обогащенного научными смыслами; при этом допускается подкрепление ответа примерами из жизни;

3) четкость, аргументированность, полнота ответа; при этом учитывается уровень доказательства личной точки зрения студента с опорой на психолого-педагогические концепции, данные и факты из статистических сборников, положения правовой базы и т.д.; использование дополнительной литературы, Интернета с обязательной ссылкой на источник (предпочтение отдается официальным сайтам, газетам и т.д.) [2].

Анализ проектирования компетенций актуализировал проблему обоснования развития компетенций в образовательном процессе вуза. Анализ работ и собственного опыта по реализации компетентностных моделей подготовки выпускников позволил выявить условия и методики, способствующие формированию компетенций. Очевидно, что такое сложное личностное качество, как универсальная компетентность, не может быть эффективно сформировано только посредством освоения студентами набора учебных дисциплин. Развитие компетентности требует комплексной реализации учебных и воспитательных, аудиторных и внеаудиторных педагогических средств в рамках целостного образовательного процесса. Сформированность компетенций выпускников может обеспечиваться только в единстве социально-гуманитарной, профессиональной и специальной подготовки, студенческих практик и научно-исследовательской работы студентов, при содержательно-технологической интеграции учебного и воспитательного процессов с опорой на проблемно-исследовательские, активные, коллективные формы и методы обучения и воспитания.

В заключение обобщая, подчеркнем, что эффективными средствами формирования компетенций, в том числе в вузах Болонского процесса зарекомендовали себя следующие подходы, модели, методы обучения:

1) от обучения к учению (студентоцентрированный подход, активизация самостоятельной работы студентов);

2) адаптивное обучение (формирование инклюзивной информационно-образовательной среды, сочетающей аудиторную и дистанционную формы обучения; реализация индивидуальных образовательных траекторий, модульного подхода к разработке учебных планов и гибких образовательных программ и др.);

3) проблемно-исследовательские методики: проблемное, эвристическое, перевернутое обучение (кейс-метод; проектный, исследовательский методы, использование компетентностных задач и др.);

4) активные формы и методы (лабораторный практикум, проблемная мини-лекция, эвристическая беседа, игровые технологии, учебные дебаты, дискуссия и др.);

5) коллективные способы (работа в команде, по парам; перекрестные группы; приемы коллективного анализа и др.);

6) смешанное обучение, сочетающее офлайн и онлайн образовательные ресурсы;

7) открытое и дистанционное образование.

Литература

1. Жук, О.Л. Междисциплинарная интеграция как условие реализации идей устойчивого развития в образовательной практике / О.Л. Жук // Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси: теория и практика /под. науч. ред. А.И. Жука, Н.Н. Кошель, С.Б. Савеловой. – Минск: БГПУ, 2015. -С. 459 – 468.

2. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие/ О.Л. Жук, С.Н. Сиренко.-Минск, 2007.-192 с.