

## ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ, ДИАГНОСТИРУЮЩИХ ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Стащенко Сергей Ильич*

*Преподаватель,*

*Педагогический институт*

*Тихоокеанского государственного  
университета, г. Хабаровск*

### APPROACHES TO THE CONSTRUCTION COMPETENCY-ORIENTED TASKS FOR DIAGNOSIS OF PERSONAL RESULTS OF EDUCATION

*S. Stashenko*

#### Annotation

The author of the article considers the competence approach as one of the possible answers to the needs of the individual, society and the state in modern education. Arguing about the reasons for his insufficiently effective implementation in schools and higher educational institutions, he pays special attention to competency-oriented tasks. Critical-creative analysis of ways to design competency-oriented tasks based on the classical taxonomy of educational goals led to the conclusion that their diagnostic capabilities are limited. The definition of the basic concept of the topic in connection with the main purpose of education in the information society and the comprehension of understanding as the highest spiritual side of activity lead to the development of personality-oriented approaches to the design and use of competency-oriented tasks for diagnosis of personal results of education.

**Keywords:** competence approach, competency-oriented task, diagnosis of personal results of education, understanding.

#### Аннотация

Автор статьи рассматривает компетентный подход как один из возможных ответов на потребности личности, общества и государства в современном образовании. Рассуждая о причинах его недостаточно эффективной реализации в школах и высших учебных заведениях, особое внимание он уделяет компетентно-ориентированным заданиям (далее – КОЗ). Критически-творческий анализ способов проектирования КОЗ на основе классической таксономии образовательных целей подвел к выводу об ограниченности их диагностических возможностей. Определение базового понятия темы (КОЗ) в связи с основной целью образования в информационном обществе и осмысление понимания как высшей духовной стороны деятельности, считает автор статьи, ведут к разработке лично-ориентированных подходов к проектированию и использованию КОЗ, диагностирующих личностные результаты образования.

#### Ключевые слова:

Компетентный подход, компетентно-ориентированное задание, диагностика личностных результатов образования, понимание.

В начале XXI века образование, в том числе и в России, вышло на стратегические позиции, которые позволяют осуществить переход от консервирующего, обслуживающего, догоняющего социально-экономическую сферу состояния, – через освоение синхронного (идущего в ногу со временем) образования, – к образованию, опережающему социально-экономическое развитие, предвосхищающему неведомые доселе вызовы и угрозы, прокладывающему дорогу в будущее, становясь важнейшим ресурсом культурного развития человека и общества (А.Г. Асмолов, Е.Е. Вяземский, В.И. Загвязинский, И.М. Ильинский, В.В. Краевский, Ю.В. Сенюко, Е.А. Ямбург и др.).

Компетентный подход является одним из возможных ответов на потребности личности, общества и государства в современном образовании, если относиться к компетенциям как к совокупности взаимосвязанных качеств личности, системы знаний, умений и ценностных отношений, необходимых для создания ценностно-смыс-

ловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов жизнедеятельности субъектов в повседневной жизни и нестандартных ситуациях (Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, М.М. Поташник, А.В. Хуторской и др.).

Поэтому в ФГОС всех уровней образования (общее, среднее профессиональное, высшее) формулируются требования к результатам освоения основной образовательной программы, которые косвенно: в виде комплексов личностных, метапредметных и предметных результатов общего образования, – или прямо: общекультурные, общепрофессиональные и профессионально-специализированные компетенции, – ориентированы на компетентный подход к образованию.

К причинам, осложняющим реализацию компетентного подхода в системе высшего профессионального образования, исследователи (А.Г. Бермус, Н.В. Жадько, К.А. Логун и др.) относят, в числе других причин, опре-

деление компетенций через психологические внутриличностные категории "способность" и "готовность", которые вследствие этого измеряются с помощью психологических методов (тестирование, анкетирование, включенное наблюдение и т.д.) и слабо коррелируют с образовательным процессом, подменяются в нем методами проверки и оценки предметных результатов обучения школьников и студентов (О.Ю. Стрелова и др.).

В педагогической теории и практике для преодоления этого противоречия уже разрабатывается вопрос о диагностике сформированности ключевых компетентностей (компетенций) обучающихся (Г.М. Белова, С.С. Жигулин, Ю.М. Жуков, О.П. Миханова, Т.Е. Наливайко, Ю.Г. Татур, Н.Е. Щуркова и др.). Педагогическая диагностика решает особые задачи, которые не свойственны традиционной проверке и контролю знаний: получение конкретных, персонализированных данных о результатах обучения, возможностях и способностях обучающихся, о процессе продвижения каждого по сравнению с самим собой; определение причин, путей и способов профилактики и коррекции трудностей в обучении, воспитании и развитии; стимулирование активности и духовных новообразований личности. В силу важности этих задач диагностика расценивается как неотъемлемая часть современного образовательного и воспитательного процессов в образовательных организациях общего и высшего профессионального образования, направленная на выявление, развитие и реализацию личностных ресурсов школьников и студентов.

В этой логике контрольно-измерительные материалы постепенно превращаются в фонды оценочных средств и расширяются за счет специальных заданий, названных компетентностно-ориентированными заданиями (далее – КОЗ). В зависимости от того, на формирование каких компетенций: профессиональных или общекультурных, – направлены эти задания, исследователи акцентируют свое внимание на специфических или универсальных признаках КОЗ.

Согласно первому подходу, основной целью КОЗ является организация познавательной, исследовательской, проектной, квазипрофессиональной деятельности обучающегося [6, с. 21]. Среди специфических признаков КОЗ, сопутствующих вышеуказанной цели, ученые отмечают выстраивание заданий поэтапно по аналогии с технологией профессиональной деятельности [5]; опору на приемы анализа производственных ситуаций и проблем с учетом уровня готовности обучающегося решать реальные задачи профессиональной деятельности на конкретном этапе процесса обучения [9]; формулировку условий прохождения всех этапов задания; соотношение конечного результата выполнения задания с показателями профессиональной деятельности [5] и т.п. Другими словами, в рамках этого направления, КОЗ – это "отраженная в со-

знании студента" определенная проблемная ситуация, сопряженная с профессиональной деятельностью и компетенцией выпускника [4].

Второй подход опирается на универсальные признаки КОЗ. Любой КОЗ моделирует практическую жизненную ситуацию, а процесс их выполнения носит деятельностный характер. Это один из важнейших признаков, отличающих КОЗ от других типов познавательных и проверочных заданий. КОЗ выстраиваются в "строго определенной последовательности действий", ведущих к материальному или интеллектуальному результату [10, с. 132]. Комплексный характер деятельности при выполнении КОЗ включает работу с информацией (поиск, обмен, структурирование, применение и т.д.), с применением вербальных и невербальных способов коммуникации, а также работу по подготовке к демонстрации своих результатов деятельности и их защите. Вследствие этого выдвигаются особые требования к оценке выполненного задания и методике ее осуществления (Н.Ф. Ефремова, И.Б. Шмигрилова и др.). Благодаря этому КОЗ направлены на формирование способности и готовности обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности, развитию и раскрытию творческих способностей, успешной самореализации. Это, безусловно, важно, но, на наш взгляд, недостаточно для использования КОЗ в качестве педагогических инструментов становления и диагностики личностных результатов образования.

Придерживаясь второго подхода, мы предложили определение КОЗ, в основе которого лежит особая миссия данного типа заданий: компетентностно-ориентированное задание – это задание, способствующее организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленной на саморазвитие и овладение широким набором общекультурных компетенций, актуальных для жизни в постоянно изменяющемся мире.

Позволяют ли уже существующие в педагогической практике подходы к конструированию КОЗ обеспечить достижение личностно-ориентированной цели образования? Как показывает наш анализ опубликованных в учебно-методических изданиях примеров компетентностно-ориентированных заданий и алгоритмов их проектирования (Н.Ф. Ефремова, П.Ф. Кубрушко, Д.А. Махотин, М.В. Шингарева и др.), все разработчики КОЗ ссылаются на зарубежный опыт оценки результатов обучения с использованием таксономии Б. Блума. *Как известно, она включает шесть разноуровневых категорий образовательных целей и моделей их интерпретации* [12]:

1. Знание: запоминание и воспроизведение изученного материала – от конкретных фактов до целостной теории.
2. Понимание: показателем понимания может быть преобразование материала из одной формы выражения – в другую, интерпретация материала, предположение о дальнейшем ходе явлений, событий.

3. Применение: умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях.

4. Анализ: умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала структура.

5. Синтез: умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной.

6. Оценка (эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала).

Согласно таксономии Блума, в КОЗ включают, на первый взгляд, задания всех уровней, но при детальном анализе различных образцов выясняется, что в них отсутствует самый важный с точки зрения достижения личностных результатов вид заданий – задания на понимание, причем в том смысле, который вкладывают в него современные философы. Поэтому уже на стадии своего проектирования КОЗ оказываются редуцированными до предметных и метапредметных результатов общего образования и до профессиональных компетенций – в высшем (табл. 1).

Напомним, что в русле общекультурного подхода КОЗ требуют отношения к себе как к заданиям, способным диагностировать личностные новообразования обучающихся, выявлять проблемы в их личностном развитии, стимулировать постановку новых задач, расширять "горизонты познания", стремиться к "неисчерпаемым за-

даниям культуры". Именно эти свойства делают КОЗ адекватными вызовам постоянно изменяющегося мира и призывам к образованию в течение всей жизни.

В этом контексте акт понимания – это гораздо сложнее, чем "преобразование материала из одной формы выражения – в другую, интерпретация материала, предположение о дальнейшем ходе явлений, событий" [12] (курсив – С.С.). Большинство современных ученых связывают процесс понимания с осмыслением, т.е. выявлением того, что имеет для человека какой-либо смысл, проясняет цели его деятельности, место в мире и взаимосвязь с другими явлениями и событиями (А.П. Алексеев, Б.М. Бим-Бад, В.А. Ельчанинов, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская, и др.). Понимание – это процесс, в котором раскрываются "бесконечные смысловые глубины бытия" [3], выявляются такие свойства предметов и явлений действительности, которые познаются человеком в его "чувственном опыте" [11], прослеживаются и осмысливаются его "внутренний мир" [7], "уникальность" и, принесенный им "свой смысл", это – "духовная сторона любой человеческой деятельности" [10, с. 7] (курсив – С.С.). Таким образом, понимание апеллирует к личностным ценностям и качествам обучающихся и поэтому коррелирует с личностными результатами образования.

Для придания КОЗ диагностической функции мы предлагаем четырехкомпонентную модель образова-

Таблица 1.

Типичные виды заданий, входящие в КОЗ на основе таксономии Б. Блума (шестикомпонентная система образовательных целей)

№ п/п	Виды заданий	Компоненты системы образовательных целей (нумерация в соответствии с вышеуказанной таксономией Б. Блума)
1	Изложите иначе (своими словами) предлагаемую в тексте идею	Знание - понимание (1 - 2)
2	Заполните таблицу	
3	Объясните причины (последствия) совершаемых действий	
4	Определите последовательность действий в процессе изготовления, выполнения...	Применение (3)
5	Проанализируйте структуру какого-либо объекта, процесса	Анализ (4)
6	Сравните предложенные подходы, точки зрения и пр.	
7	Выявите принципы, лежащие в организации данной деятельности, процесса	
8	Предложите иной (оригинальный) вариант решения проблемы	Синтез (5)
9	Составьте на основе описания технологическую карту	
10	Предложите новую (свою) классификацию объектов, процессов	
11	Оцените значимость полученных результатов	Оценка (6)
12	Определите критерии для оценки результатов деятельности	

тельных целей, в которой однородные виды познавательной деятельности: анализ, синтез и оценка, – отнесены к уровню "владение", а ее вершиной становится

понимание. Тогда сущностно меняются задачи и характер работы обучающегося с источником информации и, как следствие, ее результаты (табл. 2).

Таблица 2.

Виды заданий в КОЗ  
с использованием четырехкомпонентной системы образовательных целей.

Компоненты системы образовательных целей (в скобках – компоненты таксономии Б. Блума)	Виды заданий для развития и диагностики показателей компетенций (составлены на основе книги К. Робинсона "Образование против таланта")	Результаты в общем / высшем образовании
Знание (1)	Почему автор считает образование, наряду с религией, политикой и финансами, темой, "задевающей людей за живое"?	Предметные / профессиональные
Умение (3)	Используя текст источника и название всей книги, своими словами сформулируйте проблему, которую поднимает автор.	Предметные-метапредметные / профессиональные
Владение (4, 5, 6)	Что автор понимает под образованием? Сформулируйте свой ответ на основе текста первоисточника.	Метапредметные / профессиональные
Понимание (2)	Автор считает, что "у каждого есть твердое мнение по вопросам обучения (образования)". А какие мысли автора этого текста вам показались интересными?	Личностные / личностные
	В своей книге автор приводит два мнения о талантах людей. Как вы думаете, зачем автор книги это делает? К какому эффекту он стремится?	Личностные / личностные

ЛИТЕРАТУРА

1. А.Г. Асмолов. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора – к диагностике развития // Асмолов А.Г. Оптика Просвещения: социокультурные перспективы. – М., 2015. – С. 241–252.
2. Вяземский Е.Е., Евладова Е.Б. Приоритеты развития образования в контексте информационных вызовов XXI века: к осмыслению проблемы // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2017. № 3. С. 55 – 68.
3. Ельчанинов В.А. О диалектике понимания и объяснения // Известия АГУ. Сер. Химия. География. Биология. Педагогика и философия. 2006. № 3 (51). С. 115–117.
4. Жукова Н.М. Механизм проектирования компетентно–ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах / Жукова Н.М., Кубрушко П.Ф., Шингарева М.В. // Образование и наука. 2015. № 1. С. 68–79.
5. Ключева Г.А. Компетентно–ориентированные задания: вопросы проектирования // Среднее профессиональное образование. 2012. № 2. С. 29–32.
6. Компетентно–ориентированные задания в системе высшего образования / Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Б., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. – СПб.: НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.
7. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – М.: "Проспект", 1997. – С. 361–362.
8. Махотин Д.А. Компетентно–ориентированные задания как средство оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся // Среднее профессиональное образование. 2014. № 5. С. 18–20.
9. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов / Ефремова Н.Ф. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – С. 132.
10. Педагогика понимания / Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. – М.: Дрофа, 2007. – С. 7.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим–Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 206–207.
12. Цветков Ю.Б. Особенности проектирования учебных целей дисциплин инженерных образовательных программ // Наука и образование. МГТУ им. Н.Э. Баумана. Электрон. журнал. 2015. № 03. С. 331–344. DOI: 10.7463/0315.0761285