

**To the question of the formation and the diagnosis of generic competencies
of students through learning tasks
Fedorova I. (Russian Federation)**

**К вопросу о формировании и диагностике общих компетенций обучающихся
с помощью учебных задач
Федорова И. Р. (Российская Федерация)**

*Федорова Ирина Романовна / Fedorova Irina Romanovna – аспирант, преподаватель иностранных языков,
кафедра общей педагогики и психологии,
Томский государственный педагогический университет,
Томский аграрный колледж, г. Томск*

Аннотация: федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения конкретизируют цели профессионального образования как сформулированные на языке компетенций результаты. В данной работе обоснована актуальность применения учебных задач и их систем с целью формирования и диагностики общих компетенций обучающихся.

Abstract: the federal state educational standards of the third generation concretise objectives of vocational education as the competences formulated in the language of the results. This paper discusses the use of the urgency of learning tasks and their systems in order to create or diagnosis of generic competences of students.

Ключевые слова: учебные задачи, общие компетенции, компетентностный подход, профессиональное образование, формирование общих компетенций, диагностика общих компетенций.

Keywords: learning tasks, general competence, competence approach, professional education, the formation of general competences, diagnostics generic competences.

В рамках внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования третьего поколения осуществляется переход от знаниевой модели обучения к компетентностной. Согласно требованиям данной модели, результатами реализации основных профессиональных образовательных программ являются, в том числе, общие компетенции, формирование которых способствует становлению готовности у будущих специалистов использовать освоенные знания, учебные умения и навыки, способы деятельности для решения профессиональных и жизненных задач.

Данные обстоятельства вызывают необходимость кардинальных изменений в системах целеполагания, планирования, организации и оценки образовательных результатов и учебных достижений обучающихся по заранее заданному стандарту качества при однозначных критериях [2].

Последний аспект выдвигает на передний план задачу, не менее сложную, чем процесс формирования общих компетенций, заключающуюся в диагностировании их сформированности.

Следует отметить, что вопросу формирования и диагностики сформированности компетенций, оценке качества образовательных достижений в системе профессионального образования посвятили свои исследования А. А. Вербицкий, В. И. Блинов, Г. Б. Голуб, И. И. Дзегеленок, Н. Ф. Ефремова, В. Г. Казанович, Е. Я. Коган, М. Г. Минин, П. Г. Нежнов, Л. Г. Смышляева и многие другие. В своих трудах они анализируют возможность объективного анализа качества и поэтапного оценивания всех структурных элементов в рамках профессионального образования, в том числе и компетенций обучающихся. При этом особо в их работах подчеркивается тот момент, что в условиях реализации компетентностного подхода основной акцент делается не на количественном определении суммы заученных знаний, умений, навыков, а на диагностике способности общих и профессиональных компетенций обучающегося, представляющих собой системные сочетания знаний, умений, навыков, ценностей, мотивов и опыта соответствующей деятельности, а также способности адекватно действовать в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Существующие исследования, однако, на сегодняшний день генерируют больше вопросов, чем ответов: как, что, с помощью кого или чего оценивать. Среди причин появления этих вопросов можно отметить:

- 1) использование для оценки качества образования пока еще преимущественно интуитивно-эмпирического, формально-отчетного, комплексного и социального подходов [3];
- 2) необходимость осуществления диагностики сформированности общих компетенций и их компонентов не только на завершающем этапе образовательного процесса, но и на всех его этапах в целях своевременной коррекции личностно-профессионального развития обучающегося, а также поддержание его в личностно-профессиональном самоопределении;

3) недостаточную разработанность инструментария для осуществления диагностики в профессиональных образовательных организациях, в том числе недостаток методических разработок, посвященных внедрению технологий оценивания;

4) низкую степень готовности большинства педагогических коллективов к внедрению этих методов [4];

5) отсутствие сформированности согласованных требований к результатам подготовки выпускников учреждений профессионального образования со стороны работодателей и государства [5, с. 63];

6) попытки диагностировать уровень сформированности общих компетенций обучающихся в преобладающей части образовательных учреждений посредством оценивания только когнитивной составляющей результатов образования в рамках традиционного подхода в соответствии с предъявляемыми требованиями (тесты, различные письменные работы, рефераты, сочинения и многое другое).

Решение проблемы определения сформированности представленных в стандарте компетенций подразумевает поиски ответа на вопрос о диагностичном целеполагании. Ответ на этот вопрос может быть найден в результате решения следующих задач:

1) разработка критериев и показателей, с помощью которых можно будет определить уровень сформированных общих и профессиональных компетенций;

2) выбор адекватной единицы проектирования и усвоения содержания обучения.

По мнению Н. Г. Алексеева, А. А. Бершадского, Г. И. Бухаровой, В. В. Гузеева, А. П. Тряпицыной, а также других исследователей, с ролью такой единицы должна справиться, в том числе, учебная задача. На их взгляд, она является как средством формирования общих и профессиональных компетенций, так и эффективным средством диагностики степени их сформированности.

Понятие учебной задачи не является неким новым термином в области педагогики. Оно было введено Д. Б. Элькониным в профессиональный лексикон в начале 60-х годов в контексте теории учебной деятельности и до сих пор является одним из ключевых понятий в дидактике и педагогической психологии.

На сегодняшний день исследователями представлен широкий спектр определений учебных задач. Учебная задача является, в частности, тем, что «вызывает активные учебные действия, являясь для учащегося информацией, с которой нужно что-то сделать» (Д. Толлингерова), «способствует развитию учащихся и подводит к овладению общими отношениями» (О. Б. Епишева, В. И. Крупич), «требует от учащихся открытия и освоения в учебной деятельности всеобщего способа (принципа, закономерности) решения относительно широкого круга проблем и конкретно-практических задач» (В. В. Давыдов), представляя собой, таким образом, «средство овладения другими деятельностями» (А. Г. Балл).

Вопросам исследования свойств учебных задач, их классификаций, конструированию посвящены труды В. И. Андреева, А. Б. Воронцова и В. М. Заславского, И. А. Зимней, А. М. Новикова, С. А. Писаревой, Е. В. Пискуновой, В. В. Серикова, А. П. Тряпицыной, И. А. Чумаковой и многих других ученых, причем, подавляющее большинство исследователей выдвигают на передний план идею об использовании не отдельных, единичных учебных задач, а их систем (Т. Ю. Дюмина, А. А. Максютин, Е. И. Машбиц). Эту позицию можно объяснить следующим образом: учебный процесс представляет собой деятельность обучающегося и педагога на каждом уровне обучения с использованием соответствующих этому уровню учебных задач. Решая системы учебных задач, обучающийся последовательно переходит от решения одной задачи к другой, достигая целей, поставленных педагогом в контексте развития его способностей и формирования общих компетенций. Только в таком случае система задач становится организующим и управляющим механизмом в процессе обучения, эффективно выполняя все вышеперечисленные функции, что позволяет придать учебной деятельности более логичный, результативный, завершённый характер.

Таким образом, сегодня все больше исследователей в области педагогики склоняются к усилению влияния учебных задач и их систем на процесс создания принципиально нового подхода к оценке качества образовательных достижений в системе профессионального образования. Если раньше они использовались большей частью в целях формирования, развития и оценки усвоенных знаний, умений и навыков, то новый подход в образовании заставил переосмыслить их роль, наделив их новой функцией – функцией диагностичности. На этом основании А. П. Тряпицына относит учебные задачи к числу основных интегративных элементов построения программы, которые можно с успехом применять в целях диагностики сформированности общих компетенций обучающихся. Отметим, что в качестве объекта диагностики выступает успешность решения задачи, причем, не только конечный результат, но и сам процесс поиска решения – именно качество представленного учеником решения подвергается диагностике с точки зрения того, насколько оно соответствует запланированной образовательной цели.

По этой причине, в рамках новой образовательной парадигмы – компетентностного подхода – степень важности и целесообразности методологического обоснования, разработок и применения учебных задач в профессиональном образовании, как высшего, так и среднего звена, возрастает. Однако

на сегодняшний момент отмечается отсутствие единого методологического подхода к формированию фонда средств диагностики в форме учебных задач, и особенно заметен на этом фоне дефицит систем учебных задач, ориентированных на формирование общих компетенций в рамках преподавания общеобразовательных дисциплин, в том числе в образовательном процессе системы среднего профессионального образования. Одной из основных причин этой ситуации является, на наш взгляд, неоднозначность вопроса о количественном измерении трудности задачи.

Одним из первых этот вопрос поднял В. П. Беспалько. Анализируя структуру процесса обучения, он выделил четыре уровня обучения:

- I уровень - знания-знакомства (умение обучающегося опознать, различить знакомый ему ранее предмет, явление, определенную информацию);

- II уровень - знания-копии (умение обучающегося пересказать, репродуцировать ранее усвоенную учебную информацию);

- III уровень - знания-умения (умение обучающегося применить полученные знания в практической деятельности);

- IV уровень - знания-трансформации, то есть уровень творчества (умение обучающегося перенести полученные ранее знания на решение новых задач, новых проблем) [1].

Автор классификации отмечал, что разным уровням обучения нужно учить по-разному, а результаты могут быть конкретизированы только для первых трех уровней усвоения знаний.

Отсюда, важным аспектом в процессе формирования общих компетенций является поэтапное усложнение деятельности обучающихся, что, согласно новым стандартам среднего профессионального образования, гарантируется соблюдением принципов уровневого подхода. В основе матрицы образовательных результатов И. С. Фишмана [6] Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения для среднего профессионального образования также заложен уровневый подход к формированию общих компетенций.

Базовый уровень их сформированности считается минимальным показателем и является основой для дальнейшего приращения и обогащения общей компетенции; продуктивный уровень является средним показателем в процессе формирования компетенций; соответственно, последний – третий уровень – представляет собой максимально высокий показатель и выступает в качестве творческого уровня сформированности компетенций.

Отметим, что для формирования и диагностирования уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов общих компетенций (знаний и умений) наиболее оптимальным является решение учебных задач, предполагающих наличие запланированных ответов. Однако, что касается творчества, мотивации, отношения (ценностно-смыслового компонента общей компетенции), то эту область, по мнению большинства ученых, очень сложно определить квалитетически. Тем не менее, спроектированные с учетом современных требований учебные задачи позволяют количественно определять если не уровень творчества, то, как минимум, уровень сформированности личностных характеристик обучающихся, таких, как гибкость мышления, осознанность, целеустремленность, мобилизация на достижение результата, самоорганизация, поисковые навыки.

В заключение этой статьи выделим основные функции, которые учебные задачи и их системы приобрели на современном этапе:

- формирующая (результатом решения учебной задачи становится формирование общей компетенции и ее элементов);

- развивающая (при осуществлении деятельности по решению учебной задачи обучающийся осваивает новые, развивает и закрепляет уже имеющиеся у него общие компетенции и их элементы);

- стимулирующая (необходимость решения учебной задачи становится импульсом для приобретения новых знаний и умений);

- организационная (в ходе решения учебной задачи обучающийся организует свою деятельность, планирует этапы решения);

- организующая (учебная задача – это стержень, вокруг которого строится изучение нового и вокруг которого обучающийся движется от незнания к знанию и далее к пониманию);

- диагностическая (успешность решения задачи выступает в качестве предмета диагностики, не только конечного результата, но и процесса самого поиска (создания) решения).

Следовательно, процесс формирования, а также диагностирования сформированности общих компетенций мы с успехом сможем осуществлять с помощью учебных задач. Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что вопрос применения систем учебных задач становится сегодня одним из необходимых условий реализации стандартов третьего поколения в рамках среднего профессионального образования.

Литература

1. *Беспалько В. П.* Программированное обучение (дидактические основы), М., «Высшая школа», 1970 г.
2. *Куторго Н. А.* Автореферат канд. дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 2014. Москва, 32 с.
3. *Пермяков О. Е., Менькова С. В.* Диагностика формирования профессиональных компетенций. – М.: ФИРО, 2010. – 114 с.
4. *Селезнева Н. А.* Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 3-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95 с.
5. *Фишман И. С., Голуб Г. Б.* Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. – Самара, 2007.
6. *Ярочкина Г. В., Ефимова С. А.* Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского образования. Методическое пособие. М.: 2006. – 176 с.