

## ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРИКЛАДНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ

С. А. Ефимова

*Центр профессионального образования Самарской области, Самара (Россия).*

*E-mail: efimova\_sveta@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* В связи со становлением Национальной системы квалификаций РФ, введением федеральных государственных образовательных стандартов нового, третьего поколения и переходом профессионального образования на соответствующую им модульно-компетентностную модель организации обучения актуализировались поиск унифицированного инструментария измерения компетенций выпускников учреждений профессиональной подготовки и выявление механизмов соотношения этих компетенций с требованиями профессиональных стандартов, предъявляемыми к работникам различных уровней.

*Цель* статьи заключается в обосновании содержания, структуры и технологий компетентно-ориентированного оценивания как совокупности взаимосвязанных видов деятельности и регламентированных процедур, выполняемых на основе стандартизированных оценочных материалов межпредметного характера.

*Методология и методы.* Исследование базируется на системно-деятельностном и компетентно-ориентированном подходах. В процессе работы применялись методы анализа, систематизации и обобщения.

*Результаты.* Обосновано место компетенций в составе результатов освоения программ профессионального образования. С критических позиций рассмотрены типичные некорректные методические решения, которые распространены в современной педагогической практике компетентно-ориентированного оценивания. Описаны содержание и организационная структура процесса такого оценивания.

*Научная новизна.* Понятийный аппарат проблемы компетентно-ориентированного оценивания дополнен категорией «субкомпетенция» – составляющей компетенции, которая сохраняет все ее свойства, соотносимые с деятельностью человека. Обоснованы факторы выбора объектов и способов оценивания при идентификации профессиональных компетенций.

*Практическая значимость.* Результаты работы, изложенной в публикации, могут быть использованы специалистами, занимающимися разработкой

оценочных процедур результатов профессиональной подготовки, методистами и преподавателями вузов и колледжей, институтов повышения квалификации и центров независимой оценки квалификаций для организации экспертизы профессиональных компетенций и квалификаций.

**Ключевые слова:** квалификация, компетенция, субкомпетенция, компетентностно-ориентированное оценивание, образовательные результаты, профессиональное образование, уровень квалификации.

**Благодарности.** Автор выражает благодарность за помощь в подготовке настоящей статьи доктору педагогических наук Н. Ю. Посталюк и члену-корреспонденту РАО А. Н. Лейбовичу.

**Для цитирования:** Ефимова С. А. Проблемы компетентностно-ориентированного оценивания прикладных квалификаций // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 5. С. 120–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-5-120-137.

## **PROBLEMS OF COMPETENCY-BASED ASSESSMENT OF APPLIED QUALIFICATIONS**

**S. A. Efimova**

*Samara Regional Centre for Vocational Education, Samara (Russia).*

*E-mail: efimova\_sveta@mail.ru*

**Abstract. Introduction.** The search of the unified tools of competences measurement of vocational training institutions graduates and identification of mechanisms of interrelation of these competences with requirements of professional standards imposed to workers of various levels are brought into focus in the context of formation of National system of qualifications of the Russian Federation, introduction of the Third-generation Federal State Educational Standards and transition of professional education to the modular, and competence-based model of the organization of training.

*The aim* of the article is to justify the content, structure and technology of competency-based assessment, as a set of interrelated activities and regulated procedures performed on the basis of the standardized interdisciplinary evaluation materials.

*Methodology and research methods.* The present investigation is based on systematic-activity and competency-based approaches, analysis, systematization, and generalization.

*Results.* The place of competencies, as a part of educational outcomes of vocational education programs, is justified. Critical analysis of typical methodological solutions that are typical for the modern pedagogical practices of the competency-based assessment is performed. The content and organizational design of the process of competency-based assessment is described.

*Scientific novelty.* The conceptual apparatus of competency-based assessment is supplemented with the «sub-competence» category – component of competence, which retains all of its properties due to human activities. Factors of objects choice and methods of assessment in identifying the professional competences are proved.

*Practical significance.* Results of the study can be used by researchers involved with assessment procedures; methodologists and teachers of professional educational organizations, training institutes, independent centers of the qualifications evaluation for the organization of professional competences and qualifications assessment.

**Keywords:** qualification, competence, sub-competence, competency-based assessment, results of education, vocational training, level of qualification.

**Acknowledgements:** The author expresses her deep gratitude for the help in preparation of the present article to N. Yu. Postalyuk, Doctor of Pedagogical Sciences, and to A. N. Leybovich, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences.

**For citation:** Efimova S. A. Problems of competency-based assessment of applied qualifications. *The Education and Science Journal*. 2017. Vol. 19, № 5. P. 120–137. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-5-120-137.

## Введение

В российском педагогическом дискурсе в последнее десятилетие приобрела особую актуальность и практическую значимость проблематика компетентностно-ориентированного оценивания (*competency-based assessment*). Это обусловлено несколькими факторами. Отметим только два из них, наиболее существенных для темы нашей статьи. Во-первых, осуществлен переход российской профессиональной школы на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения и соответствующую им модульно-компетентностную модель организации обучения. Во-вторых, в России происходит становление Национальной системы квалификаций и вводятся профессиональные стандарты, которые содержат описание измеряемых требований к результатам и качеству выполнения работниками трудовых функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности. Эти требования представлены в компетентностном формате.

Таким образом, возникает необходимость в создании механизма оценки компетентностно-ориентированных образовательных результатов выпускников в увязке с требованиями к работникам различных уровней, которые предъявляются профессиональными стандартами и актуализиру-

ются в процедурах сертификации и/или внутренней (служебной) аттестации. При этом компетенции можно рассматривать как своеобразный интерфейс, который связывает образование и профессиональную деятельность на рынке труда. Этот вывод особенно очевиден в отношении рабочих и специалистов с прикладными квалификациями, которые предполагают наличие у человека совокупности профессиональных компетенций, характеризующих его подготовленность к выполнению профессиональной деятельности на 3–6-м квалификационных уровнях по Национальной рамке квалификаций РФ (НРК РФ)<sup>1</sup>.

### **Обзор литературы**

Термин «компетенция» в отечественных и зарубежных публикациях до сих пор не имеет единого толкования. Ряд исследователей считает, что в данном случае мы имеем дело с феноменом «нечеткое понятие». Общее определение такого понятия, способное объединить различные подходы, в которых этот термин используется, выработать невозможно. Далее мы будем понимать под профессиональной компетенцией способность успешно действовать на основе знаний, умений и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности. Эта способность является интегрированным образовательным результатом и формируется в деятельности, поэтому может быть идентифицирована только в деятельностном контексте. Профессиональная компетенция относится к персональным ресурсам личности и может быть результатом формального, неформального или спонтанного образования. Она принципиально надпредметна (междисциплинарна), поскольку ее содержание и структура определяются логикой профессиональной деятельности, а не академической дисциплины.

В этой связи большие возражения вызывают распространенные в публикациях термины «дисциплинарная компетенция» и «предметная компетенция», которыми обозначается образовательный результат, полученный в ходе изучения отдельных учебных дисциплин [1–3]. Вне профессиональной (производственной) практики, в ходе которой осваивается опыт деятельности, профессиональная компетенция не может быть сформирована. Поэтому оценивать ее в рамках учебной дисциплины или даже междисциплинарного курса не имеет никакого смысла.

Диагностика компетенций – одна из наиболее сложных проблем, порожденных модернизацией системы профессионального образования.

---

<sup>1</sup> Уровни квалификации в целях подготовки профессиональных стандартов: Приложение к приказу Минтруда России от 12.04.2013 № 148н [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/4>

Как свидетельствует анализ практики компетентностно-ориентированного оценивания, в профессиональных образовательных организациях фактически отсутствуют стандартизированные фонды оценочных средств идентификации компетенций, стандартизированные измерительные технологии, а зачастую и опыт проведения унифицированных оценочных процедур. На эти дефициты накладываются также проблемы устаревшей информационно-технологической базы оценивания, выявленные специалистами Высшей школы экономики в исследовании, проведенном в 2015 г. [4].

### **Материалы и методы**

Рассмотрим место компетенций в составе образовательных результатов программ профессионального образования.

Результаты образования – это планируемые и измеряемые индивидуальные достижения обучающихся / выпускников, выраженные как знания, умения, опыт практической деятельности, профессиональные и общие компетенции и описывающие, что будет в состоянии продемонстрировать обучающийся / выпускник по завершении всей образовательной программы или ее части. В соответствии с ФГОС среднего профессионального образования (СПО) образовательными результатами являются следующие ментальные новообразования: знания, умения, опыт практической деятельности, профессиональные и общие компетенции.

Знание как образовательный результат – это присвоенная обучающимся на одном из уровней обучения информация о свойствах объектов, закономерностях развития процессов и явлений, правилах использования данной информации, позволяющих выполнять над ней мыслительные операции и принимать решения.

Умения – это освоенные обучающимся операции (действия), выполняемые определенным способом и с определенным качеством.

Деятельностная модель подготовки специалиста связана с получением опыта практической деятельности на основе непрерывной трансформации осваиваемых видов деятельности. В теории контекстного (контекстно-компетентностного) образования А. А. Вербицкого описано, как первоначально обучающийся овладевает опытом учебно-познавательной деятельности академического типа, в которой моделируются отдельные действия субъектов профессиональной деятельности. Позже им осваивается опыт квазипрофессиональной деятельности, организуемой путем моделирования в учебном процессе условий, содержания и динамики реального производства, отношений занятых в нем людей, в том числе с использованием тренажеров, симуляторов, соответствующих образовательных технологий (деловых игр, кейс-стади, учебных фильмов) [5].

В условиях грамотно организованной производственной практики будущие рабочий или специалист среднего звена погружаются в реальные профессиональные ситуации, включаются в подлинные профессионально-трудовые отношения, имеют дело с настоящим производственным оборудованием. С определенными допущениями такую деятельность можно назвать профессиональной (тем более что в ряде случаев обучающиеся зачисляются в штат предприятия / организации, на них оформляются трудовые книжки, заключается трудовые договоры).

Следует подчеркнуть, что опыт практической деятельности приобретает статус образовательного результата, если обучающийся выступает полноценным субъектом учебной деятельности, т. е. все этапы профессиональной подготовки реализуются в рамках цикла самоуправления: от самостоятельной постановки (или присвоения) цели, планирования, самоорганизации деятельности до процедур самоконтроля и самокоррекции. Кроме того, и процесс, и результаты, и ресурсное оснащение образовательной деятельности должны быть отрефлексированы (осмыслены и осознаны) субъектом деятельности [6].

Освоение знаний, умений и получение опыта деятельности выступают необходимым условием овладения компетенциями, но не подменяют их.

Профессиональная компетенция представляет собой способность успешно выполнять конкретную трудовую функцию. По аналогии с профессиональной деятельностью, в которой трудовые функции декомпозируются на трудовые действия, профессиональная компетенция может быть расчленена на субкомпетенции (а не на знания и умения). Необходимость в этом возникает тогда, когда содержание компетенции многосоставно и многосложно, а потому не может быть сформировано (и / или диагностировано) в одной трудовой ситуации, одновременно.

Субкомпетенция – это составляющая компетенции, сохраняющая все ее свойства, соотносимые с деятельностью человека. Поэтому формирование профессиональной компетенции возможно посредством последовательного освоения субкомпетенций. Как показывает практика организации компетентностно-ориентированного оценивания, в отдельных случаях при принципиальной невозможности оценить компетенцию в целом диагностические процедуры могут быть структурированы как последовательное оценивание субкомпетенций (но не знаний, умений, практического опыта).

Поскольку компетенции представляют собой интегрированный образовательный результат, невозможна их поэлементная оценка на уровне промежуточных образовательных результатов (знаний, умений и пр.). В то же время такой подход достаточно часто используется в современной пе-

дагогической практике и даже научно обосновывается. Так, в одном из диссертационных исследований в качестве примера компетентностно-ориентированного оценивания приводится идентификация более 30 «элементов» одной из профессиональных компетенций (в том числе знаний, умений, опыта), получающих балльные парциальные оценки, которые далее суммируются<sup>1</sup>. «Накопительная» система оценивания профессиональных и общих компетенций описывается и в другом исследовании, авторы которого предлагают суммировать оценки по всем учебным дисциплинам учебного плана образовательных программ СПО [16, с. 105]. Однако компетенцию нельзя считать сформированной даже при условии, что обучающийся продемонстрировал освоение промежуточных образовательных результатов, выступающих основой овладения компетенцией.

Другим не вполне корректным методическим решением, которое весьма распространено в практике компетентностно-ориентированного оценивания, является одновременная оценка и итоговых (приобретенных компетенций), и промежуточных (знаний, умений, опыта деятельности) образовательных результатов. Специалисты, обосновывающие такой подход, как правило, аргументируют свою позицию тем, что это позволяет достигнуть более надежных и достоверных оценок. Например, О. Н. Олейникова указывает: «Отдельная оценка знаний может рассматриваться как дополнение к интегрированной оценке компетенций. При этом при оценке знаний должно оцениваться не запоминание определенного объема теоретического материала, а когнитивные компетенции» [7, с. 17]. В данном случае можно констатировать логико-методологическую ошибку несоответствия цели оценивания (идентификации компетенций) и средств ее достижения (кроме компетенций, оцениваются еще и промежуточные результаты – интеллектуальные умения).

Организационная структура процесса компетентностно-ориентированного оценивания включает в себя следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты:

- цель оценивания;
- субъектов оценивания (экспертов различных комиссий, преподавателей и обучающихся);
- объекты оценивания (процесс и/или продукт деятельности, в которых проявляются компетенции человека);
- предметы оценивания (профессиональные и общие компетенции, наличие которых демонстрируется в процедурах оценки);

---

<sup>1</sup> Курторго Н. А. Модульно-компетентностная технология реализации стандарта СПО в колледже: дис. ... канд. пед. наук. Москва: ФГАУ ФИРО, 2014. С. 142–144.

- показатели оценивания (параметры и характеристики объектов оценивания, по которым можно идентифицировать наличие компетенций);
- базы оценивания (нормы качества, эталоны, стандарты, например, ФГОС или профессиональные стандарты);
- критерии оценивания (как основания определения степени соответствия оценочных показателей установленным требованиям, нормам, стандартам);
- технологии оценивания;
- оценочные материалы (в том числе оценочные средства, т. е. непосредственно диагностический инструментарий, организационно-методические средства и т. д.);
- результаты оценивания.

В технологическом ракурсе оценка является мерой, представленной количественно (числом) или качественно (семантически), которая выражает соотношенность измеренных характеристик предмета оценивания (посредством выбранных показателей) с базой по критериям, которые заранее выработаны и согласованы с заказчиком качества образования.

В образовательном процессе целью оценивания является установление соответствия достигнутых образовательных результатов (профессиональных и общих компетенций) тем, которые заявлены во ФГОС и запланированы в образовательной программе СПО.

В качестве объектов оценивания выступают некоторые материально существующие объекты: продукты деятельности обучающегося или процесс его деятельности, а также документы, содержащие свидетельства и доказательства наличия компетенции (возможны различные сочетания этих объектов). Предметом оценки является совокупность определенных свойств объекта оценивания (показателей), на основании которых по специальным критериям можно установить наличие компетенции обучающегося как способности / готовности к выполнению трудовой функции. При этом в рамках одного и того же объекта могут быть предъявлены к оцениванию различные предметы оценки. Например, в объекте «выпускная квалификационная работа» по разным наборам показателей и критериев могут оцениваться и профессиональные, и общие компетенции. При этом эксперты будут иметь дело с различными предметами оценивания.

Результатом оценивания выступает суждение (индивидуальное или коллективное решение), констатирующее наличие или отсутствие сформированной компетенции обучающегося, которое вынесено в установленном порядке экспертом (группой экспертов). В ряде работ используется подход, в соответствии с которым результатом оценивания является выявленный уровень освоения конкретной компетенции.



Поскольку оценивание осуществляется субъектом данной деятельности, с целью минимизации зависимости результата оценивания от субъективных характеристик эксперта и его восприятия предмета оценки все условия оценивания должны быть стандартизированы. В соответствии с квалиметрическим подходом, стандартизация осуществляется по трем направлениям: стандартизация содержания оценочных материалов, процедур оценивания и технологий оценки.

Таким образом, *компетентностно-ориентированное оценивание – это совокупность взаимосвязанных видов деятельности и регламентированных процедур, выполняемых на основе стандартизированных оценочных материалов межпредметного характера и организующих квазипрофессиональную деятельность обучающихся, в которой проявляются их профессиональные и общие компетенции, в реальных или модельных условиях.*

### **Результаты исследования**

Квалификация специалиста может быть представлена как совокупность профессиональных и общих компетенций, которые он реализует в трудовой деятельности [8, 7, 10–12]. Проблема построения таких многомерных моделей в последние годы активно обсуждается исследователями и практиками.

Одной из главных проблем в компетентностно-ориентированном оценивании выступает тот факт, что профессиональные и общие компетенции, как правило, не наблюдаемы и не измеряемы непосредственно. Их параметры относятся к классу латентных характеристик. Такие величины определяются с помощью набора специальных индикаторов, который представляет собой конкретные мысленно созданные образы латентных параметров, отображающих реальные и/или предполагаемые свойства, структурные особенности системы [13, с. 77].

Как свидетельствует практика компетентностно-ориентированного оценивания, существуют прямые и косвенные (опосредованные) доказательства сформированности компетенций. Первые могут быть получены путем прямой (здесь и сейчас) экспертной оценки двух возможных объектов оценивания (или их сочетания):

- *процесса деятельности* (более точно – результатов наблюдения за процессом деятельности) в реальных производственных условиях (профессиональная деятельность) или в модельной ситуации, позволяющей воспроизвести основные условия профессиональной деятельности (такая деятельность называется квазипрофессиональной);

- *продукта деятельности*, который создан обучающимся в результате выполнения профессиональной или квазипрофессиональной деятельности.

В данном контексте продукт рассматривается как вещественный или нематериальный результат человеческого труда (предмет, услуга, идея и т. д.), который может существовать независимо от его создателя. Ряд параметров и характеристик продукта, выступая предметом оценки, могут свидетельствовать о наличии определенной профессиональной компетенции (субкомпетенции) как готовности к выполнению соответствующей трудовой функции (профессиональная компетенция) или группы трудовых действий (субкомпетенция).

Сравнение затрат труда, времени, других ресурсов (ресурсоемкости) оценивания процесса и продукта профессиональной деятельности позволяет утверждать, что наблюдение за деятельностью почти всегда ресурсозатратно. Оно требует много «физического» времени эксперта и наличие специальной подготовки наблюдателя. Кроме того, оценивание продукта деятельности может быть воспроизведено несколькими экспертами в разные промежутки времени. Продукты деятельности сохраняются во времени и могут быть подвергнуты экспертизе многократно для объективизации результатов оценочных процедур.

При отсутствии возможности собрать прямые доказательства посредством оценивания продукта или процесса деятельности обучающегося, для идентификации компетентностных образовательных результатов используется иной диагностический инструментарий (кейсы-измерители, портфолио и др.). Эти оценочные технологии описаны в наших публикациях [14, 15]. В данном случае мы имеем дело с профессионально-значимой информацией о деятельности и достижениях обучающихся, которую нельзя рассматривать как объективное доказательство готовности человека к выполнению трудовой функции. Однако она предоставляет некоторые основания для экспертных суждений. Достоверность такого инструмента идентификации профессиональных компетенций значительно ниже, чем при прямой оценке процесса и продукта деятельности обучающихся. Его целесообразно применять в исключительных случаях и тщательно отслеживать параметры надежности и достоверности полученных оценочных суждений [5, 16].

Выбор объектов и условий (реальных или модельных) оценивания профессиональных компетенций представляет собой классическую задачу оптимизации, которая решается в каждом конкретном случае с учетом всех значимых оснований.

1. Прежде всего, способ оценки должен корреспондироваться с квалификационным уровнем трудовой функции, освоение которой оценива-

ется. НРК РФ, в версии действующего в настоящее время документа Минтруда России, представлена дескрипторами девяти квалификационных уровней, стандартизированных по трем обобщенным показателям профессиональной деятельности работника:

- широта полномочий и ответственность;
- характер умений (с точки зрения сложности);
- характер знаний (с точки зрения наукоемкости)<sup>1</sup>.

Чем выше располагается квалификационный уровень в «вертикали» квалификаций, тем более комплексный пакет измерительных инструментов востребован.

Для квалифицированного рабочего (3–4-й уровни квалификации по НРК РФ) преимущественное значение имеют практико-ориентированные (прикладные) умения и навыки. Следовательно, значительную часть комплектов оценочных средств будут занимать предметно-практические задания (демонстрация компетенций при работе с оборудованием, инструментами, техническими системами и др.).

Для специалиста среднего звена (4–5-й квалификационные уровни по НРК РФ) характерно определенное сочетание практической и интеллектуальной деятельности. В этом случае практические виды работ могут дополняться заданиями на обобщение информации, выявление закономерностей, причин событий (явлений), систематизацию, классификацию, оценку и т. д.

2. Вторым основанием выбора способа оценки компетенций выступает тип профессиональной среды (реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенционный), который, в соответствии с классификацией американского исследователя Дж. Л. Холланда, коррелирует с доминирующим классом решаемых профессиональных задач [17].

Например, квалификациям технического профиля (для квалификационных уровней 1–7 по НРК РФ) соответствует реалистический тип профессиональной среды, описывающий деятельность, связанную с манипулированием инструментами, техникой. Соответственно, в деятельности профессионала преобладает выполнение предметных функций (в смысле предметов труда), которым соответствуют предметно-деятельностные практические задания.

Начиная с 5-го уровня НРК РФ возможен исследовательский тип профессиональной среды, характеризующийся увеличением – на 5-м уровне

---

<sup>1</sup> Уровни квалификации в целях подготовки профессиональных стандартов: Приложение к приказу Минтруда России от 12.04.2013 №148н [Электрон. ресурс] // Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/4>

еще незначительным – доли интеллектуальной составляющей (анализа, синтеза, оценки) в деятельности работника.

На 6-м уровне квалификации (прикладной бакалавриат) интеллектуальная составляющая должна быть выражена более существенно. Такому типу профессиональной среды в большей степени соответствуют проектные задания.

3. Третьим основанием, определяющим выбор объектов и условий оценивания, является содержание трудовой функции, готовность к выполнению которой проявляется как профессиональная компетенция и показатели которой выступают предметом оценивания.

Как свидетельствует наш опыт, встречаются виды деятельности, в рамках которых квалификацию работника в реальных условиях идентифицировать практически невозможно. В этом случае наличие компетенций устанавливается посредством оценки когнитивных и практических умений обучающихся в модельных ситуациях (в учебных мастерских, в лаборатории). Часто они выступают предметом оценки в ходе производственной практики (как оценка субкомпетенции в присутствии экспертов-производственников). При этом промежуточная оценка может быть отражена в портфолио обучающегося и учтена при агрегировании итоговой оценки.

4. Следующим основанием выбора объекта и метода оценивания является перечень средств и предметов труда, используемых в процессе выполнения трудовой функции. Если профессионал работает с дорогостоящим, уникальным оборудованием (инструментами), возможности оценки его профессиональных компетенций в реальной профессиональной среде существенно ограничены. В данном случае оптимальным будет способ проверки, связанный с когнитивными умениями, а также отдельными практическими навыками, которые можно продемонстрировать на тренажере, симуляторе, компьютерных имитациях.

5. Еще одним основанием, определяющим выбор способа оценивания, выступают востребованные ресурсы процедур оценивания. Если технологические процессы в рамках вида профессиональной деятельности имеют длительную протяженность, то значительную часть субкомпетенций придется проверять в форме знаний и когнитивных (а не практико-прикладных) способов деятельности (например, с помощью симуляторов, в которых имитируются производственные циклы).

В концепции оценивания квалификаций, разработанной специалистами Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования», перечислены принципы компетентностно-ориентированного оценивания. Важнейший из них – *принцип*

*независимости оценки*, устанавливающий правило, в соответствии с которым идентификация компетенций реализуется «независимой от обучающихся (преподавателей и образовательных учреждений) структурой (например, Центром оценки и сертификации квалификаций) и ведет к сертификации (официальному признанию с выдачей соответствующего документа) полной квалификации или ее части» [18, с. 53].

В перечень принципов компетентностно-ориентированного оценивания включены также:

- принцип интегративного (комплексного) характера оценивания (квалификация должна быть оценена в целом, в условиях профессиональной деятельности или максимально приближенных к ней);
- принцип объективности оценивания (наличие показателей и критериев, объективно значимых для качества выполнения оценочных процедур);
- принцип единства подходов к оцениванию квалификаций (вне зависимости от уровня образования и стажа работы);
- принцип практикоориентированности и междисциплинарности оценочных средств;
- принцип итерационности разработки оценочных средств;
- принцип адаптируемости инструментария оценивания;
- принцип индивидуализации подходов к оцениванию (создание при оценивании «раскрепощенной доверительной обстановки») [18, с. 54–55].

Обратим внимание на то, что перечисленный набор принципов содержит ряд противоречий. В нем, например, представлены два взаимоисключающих положения: принцип единства подходов к оцениванию квалификаций и принцип индивидуализации подходов к оцениванию. Важно уточнить, что авторы рассматривают принцип единства подходов к оцениванию квалификаций с точки зрения их (подходов) зависимости от уровня образования и стажа работы, а принцип индивидуализации подходов – только с позиции психологической атмосферы процедуры оценивания. Однако и при такой специальной расшифровке содержания принципов (что представляется не совсем корректным при формулировке правил, регламентов и другой нормативно-методической информации) вопросы остаются.

С нашей точки зрения, подкрепленной опытом организации компетентностно-ориентированного оценивания, в зависимости от квалификационного уровня, к которому отнесена трудовая функция, совокупность методов и техник идентификации компетенций неизбежно будет меняться, поскольку изменяется содержание соответствующего дескриптора НРК РФ.

## **Обсуждение и заключения**

Проведенное исследование позволяет резюмировать, что актуализация практики компетентностно-ориентированного оценивания, его научного обоснования и технологической инструментовки вызвана объективными тенденциями развития Национальной системы квалификаций РФ и введением ФГОС нового поколения [19, 20]. Эти события обусловили необходимость формирования механизма оценки компетентностно-ориентированных образовательных результатов обучающихся и выпускников профессиональных образовательных организаций в увязке с требованиями к работникам различных уровней, предъявляемыми профессиональными стандартами в ходе процедур сертификации или внутренней (служебной) аттестации.

Компетентностно-ориентированное оценивание – это процесс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных видов деятельности и регламентированных процедур, выполняющихся на основе стандартизированных оценочных материалов межпредметного характера и организующих квазипрофессиональную деятельность обучающихся, в которой проявляются их профессиональные и общие компетенции, в реальных или модельных условиях.

Для выбора объекта оценивания при идентификации профессиональных компетенций значимыми являются три основания: содержание вида профессиональной деятельности; используемый набор средств и предметов труда; востребованные в данном виде профессиональной деятельности ресурсы процедур оценки (временные, кадровые, материально-технические и другие).

Выбор объектов и условий (реальных или модельных) оценивания профессиональных компетенций представляет собой классическую задачу оптимизации, которая решается в каждом конкретном случае с учетом:

- квалификационного уровня трудовой функции, освоение которой оценивается;
- типа профессиональной среды, характерного для данного вида профессиональной деятельности;
- содержания трудовой функции, готовность к выполнению которой проявляется как профессиональная компетенция;
- состава средств и предметов труда, используемых в процессе выполнения данной трудовой функции, и востребованных ресурсов процедур оценивания.

Следует подчеркнуть, что практика оценивания компетентностных результатов профессионального образования в перспективе будет расширять-

ся, в том числе в связи с новыми требованиями, предъявляемыми федеральным законом «О независимой оценке квалификаций» от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ. Поэтому проблемы технологий компетентностно-ориентированного оценивания и формирования готовности к нему всех участников образовательного процесса приобретают особую актуальность и практическую значимость.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жукова Н. М. Предметные компетенции: проблемы проектирования // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. Теория и методика профессионального образования. Вып. 6/1 (31). 2008. С. 19–23.
2. Жукова Н. М., Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В. Механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 68–79. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-1-68-79.
3. Прахова М. Ю., Заиченко Н. В., Краснов А. Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 21–28.
4. Дудырев Ф. Ф. Реализация ФГОС СПО в профессиональных образовательных организациях // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. 2015. № 11. С. 73–82.
5. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. Москва: Логос, 2011. 288 с.
6. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Парциальность рефлексии деятельности // Акмеология. 2015. Т. 64. № 2. С. 68–83.
7. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Сертификация квалификаций: основные принципы и процедуры. Москва: АНО Центр ИРПО, 2011. 68 с.
8. Артамонова Е. В., Галиахметова А. Т. Контроль и оценка качества профессионального образования: отечественный и зарубежный опыт // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 1 (17). С. 68–71.
9. Cedefop. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards (Cedefop panorama series). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009 [Electronic resource]. Available at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5195>. (Accessed 21.12.2016)
10. Eurydice // European encyclopaedia on national education systems [Electronic resource]. Available at: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home> (Accessed 21.12.2016)
11. South East European educational cooperation network [online] Available at: <http://www.seeeducoop.net/> (Accessed 21.12.2016)
12. OECD // Reviews of vocational education and training: learning for jobs [Electronic resource]. Available at: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/oecdreviewsofvocationaleducationandtraining-learningforjobs.htm> (Accessed 21.12.2016)

13. Летова А. В. Объективные измерения и моделирование латентных величин в образовании // Образование и наука. 2013. № 8. С. 76–87. DOI:10.17853/1994-5639-2013-8-76-88.

14. Ефимова С. А., Посталюк Н. Ю. Разработка контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностных образовательных результатов в системе довузовского профессионального образования. Самара: ЦПО, 2011. 168 с.

15. Ефимова С. А., Посталюк Н. Ю. Практическое руководство по разработке оценочных средств для оценки итоговых образовательных результатов по профессиональным модулям программ среднего профессионального образования. Самара: ЦПО, 2014. 180 с.

16. Савина Н. М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. 2008. № 4. С. 2–4.

17. Седых А. Б. Вклад Дж. Л. Холланда в психологию профессий и карьеры // Человек. Сообщество. Управление. 2009. № 4. С. 50–67.

18. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Концепция оценивания квалификаций // Образование и наука. 2012. № 10. С. 46–67.

19. Филиппева С. В., Пастор Н. Г., Хитов А. А. Определение уровней освоения профессиональных и общих компетенций в соответствии с ФГОС нового поколения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. 1 (5). С. 101–105.

20. Deissinger T., Hellwig S. Structures and Functions of Competence-based Education and Training: A Comparative Perspective. Mannheim: InWEnt Capacity Building International, Germany, 2005 [Electronic resource]. Available at: [http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/12147/Structures\\_and\\_Functions\\_of\\_Compentence\\_based.pdf?sequence=1](http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/12147/Structures_and_Functions_of_Compentence_based.pdf?sequence=1) (Accessed 21.12.2016)

## References

1. Zhukova N. M., Subject competence: problems of design. *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego professional'nogo obrazovaniya «Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet imeni V. P. Gorjachkina». Teorija i metodika professional'nogo obrazovaniya = Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education «Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy». Theory and Methods of Professional Education*. Vol. 6/1 (31). Moscow, 2008. P. 19–23. (In Russian)

2. Zhukova N. M., Kubrushko P. F., Shingareva M. V. Mechanism for designing competence-oriented tasks in various academic subjects and requirements for its implementation in higher educational establishments. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015. № 1 (1). P. 68–79. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-1-68-79. (In Russian)



3. Prahova M. Y., Zaichenko N. V., Krasnov, A. N. Evaluation of formation of professional competence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2015. № 2. P. 21–28. (In Russian)
4. Dudyrev F. F., Implementing the FSES in professional educational organizations. *Monitoring jekonomiki obrazovanija. Informacionnyj bjulleten' = Monitoring of the Education Economics. News Bulletin*. 2015. № 11. P. 73–82. (In Russian)
5. Verbitsky A. A., Ilyazova M. D. Invarianty professionalizma: problemy formirovanija. [Invariants of professionalism: Problems of formation]. Moscow: Publishing House Logos, 2011. 288 p. (In Russian)
6. Shadrikov V. D., Kurginyan S. S. The partial reflection of activity. *Akmeologija = Acmeology*. 2015. Vol. 64. № 2. P. 68–83. (In Russian)
7. Oleynikova O. N., Muravyova A. A. Sertifikacija kvalifikacij: osnovnye principy i procedury. [Certification of qualifications: Basic principles and procedures]. Moscow: Center ANO IRPO, 2011. 68 p. (In Russian)
8. Artamonov E. V., Galiahetova A. T. Monitoring and evaluation of the quality of vocational education: national and international experience. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. 2015. № 1 (17). P. 68–71. (In Russian)
9. Cedefop. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards (Cedefop panorama series). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. Available at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5195> (Accessed 21 December, 2016). (Translated from English)
10. Euryperia. European encyclopaedia on national education systems. Available at: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home> (Accessed 21 December, 2016). (Translated from English)
11. South East European educational cooperation network. Available at: <http://www.seeducoop.net/> (Accessed 21 December, 2016). (Translated from English)
12. OECD. Reviews of vocational education and training: Learning for jobs. Available at: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/oecdreviewsofvocationaleducationandtraining-learningforjobs.htm> (Accessed 21 December, 2016). (Translated from English)
13. Letova L. V. Objective measurement and modeling of the latent variables in education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2013. № 8. P. 76–88. DOI:10.17853/1994-5639-2013-8-76-88. (In Russian)
14. Efimova S. A., Postalyuk N. Y. Razrabotka kontrol'no-izmeritel'nyh materialov dlja ocenki kompetentnostnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov v sisteme dovozskogo professional'nogo obrazovanija. [How to develop assessment tools to evaluate the outcome of the results of educational modules on professional secondary vocational education programs]. Samara: Publishing House CPO, 2011. 168 p. (In Russian)
15. Efimova S. A., Postalyuk N. Y. Prakticheskoe rukovodstvo po razrabotke ocenочnyh sredstv dlja ocenki itogovyh obrazovatel'nyh rezul'tatov po profes-

onal'nym moduljam programm srednego professional'nogo obrazovanija. [Development of test materials to evaluate the results of new educational system in pre-university vocational education]. Samara: CPO, 2014. 180 p. (In Russian)

16. Savina N. M. Innovative competence-oriented educational technology in vocational education. *Srednee professional'noe obrazovanie = Secondary Vocational Education*. 2008. № 4. P. 2–4. (In Russian)

17. Sedykh A. B., J. L. Holland Contribution in the psychology professions and career. *Chelovek. Soobshhestvo. Upravlenie = Man. Community. Management*. 2009. № 4. P. 50–67. (In Russian)

18. Blinov V. I., Batrova O. F., Esenina E. Y., Factorovich A. A. The concept of qualifications assessment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2012. № 10. P. 46–67. (In Russian)

19. Filipeva S. V., Pastor N. G., Hitov A. A. Determination of the levels of development of professional and generic competences in accordance with the FSES of new generation. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. 2012. № 1 (5). P. 101–105. (In Russian)

20. Deissinger T., Hellwig S. Structures and Functions of Competence-based Education and Training: A Comparative Perspective. Mannheim: InWEnt Capacity Building International, Germany, 2005. Available at: [http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/12147/Structures\\_and\\_Functions\\_of\\_Competence\\_based.pdf?sequence=1](http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/12147/Structures_and_Functions_of_Competence_based.pdf?sequence=1) (Accessed 21 December, 2016). (Translated from English)

**Информация об авторе:**

**Ефимова Светлана Александровна** – кандидат педагогических наук, директор Центра профессионального образования Самарской области, Самара (Россия). E-mail: efimova\_sveta@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.08.2016; принята в печать 15.03.2017. Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

**Information about the author:**

**Svetlana A. Efimova** – Candidate of Pedagogic Sciences, Head of Samara Regional Centre for Vocational Education, Samara (Russia). E-mail: efimova\_sveta@mail.ru

Received 09.08.2016, accepted for printing: 15.03.2017.

The author has read and approved the final manuscript.