

ОЦЕНИВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

ИБРАГИМОВ Гасангусейн Ибрагимович – д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань. E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

ИБРАГИМОВА Елена Михайловна – д-р пед. наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань. E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

***Аннотация:** В статье выделены три подхода к пониманию структуры компетенции как предмета оценки; раскрыты основные проблемы, с которыми сталкивается преподаватель вуза при оценке компетенций (выявление соответствия между конкретными темами дисциплины и составляющими компетенции; согласование деятельности преподавателей разных дисциплин в процессе формирования и оценки компетенций и др.); показаны роль и место различных средств диагностики и оценки компетенций; определены тенденции развития форм и методов оценки компетенций.*

***Ключевые слова:** структура компетенции, оценка компетенций, методы и средства оценки компетенций, особенности оценки компетенций*

***Для цитирования:** Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 43–52.*

Постановка проблемы. За последние годы накоплен достаточно большой опыт реализации требований компетентностного подхода в практике высшего образования. Выполнены десятки диссертаций, в которых затронуты вопросы содержания и сущности базовых понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональные компетенции», «общекультурные компетенции» и др.; рассмотрены технологии и методики формирования профессиональных компетенций бакалавров, специалистов разных направлений и профилей подготовки и т.д.

Вместе с тем следует отметить наличие и целого ряда проблем и трудностей объективного и субъективного плана. Одной из наиболее важных является проблема контроля и оценки сформированности общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. При этом в данном звене процесса обучения преподаватели испытывают значительные затруднения из-за имеющей место определенной размытости представлений о сущности и структуре компетенций, а значит, о способах и средствах их контроля и оценки. По материалам социологических исследований, боль-

шинство преподавателей выделяют в качестве значимой именно проблему отсутствия надежных и удобных методик оценивания компетенций [1, с. 25–26]. Заметим, однако, что многие преподаватели зачастую подменяют предмет оценки: вместо компетенций диагностике подвергаются традиционные знания, умения и навыки (правда, с оговоркой, что измеряется сформированность когнитивного и операционального компонентов компетенции). Причем это имеет место на всех этапах контроля: текущем, в процессе промежуточной аттестации студентов и итоговой аттестации выпускников. В результате возникает ситуация, когда проектируемая система высшего образования ориентирована на формирование у обучающихся компетенций, а в реальном процессе формируются и на выходе фактически диагностируются традиционные знания, умения и навыки.

Цель исследования – выявить имеющиеся в новейшей педагогической литературе подходы к решению задачи контроля и оценки сформированности компетенций у студентов и выпускников образовательных организаций высшего образования.

Методика исследования. Для анализа мы изучили публикации в ряде педагогических изданий за последние три года с целью выделения в них статей, в названии которых отражены ключевые понятия. В целях придания анализу определенной логики и целесообразности он проводился по следующим вопросам: компетенции как *предмет оценки*; *средства* диагностики и оценки компетенций; *особенности* оценки компетенций. Обратимся к полученным результатам и их анализу.

Компетенции как предмет оценки. Когда компетенция рассматривается как предмет оценки, на первый план выходят вопросы вычленения в её структуре таких составных элементов, которые могли бы быть подвергнуты объективной диагностике и оценке. Проведенный нами анализ позволил выделить *три подхода* к определению структуры компетенции.

Сторонники *первого подхода* (Е.А. Кон, В.И. Фрейман, А.А. Южаков, Е.М. Кон) рассматривают компетенцию как интегративное единство знаний, умений и владений. С целью формализованного представления объектов контроля для каждого компонента выделяются соответствующие формы: для *знаний* – принципы, модели, процессы, методы, алгоритмы, термины, определения, аксиомы, формулы, характеристики (параметры), операторы (операции), конструкции (логические, функциональные, семантические); для *умений* – применение методик, подходов, построение моделей, исследование процессов, осуществление расчетов, выполнение анализа схем, исследование характеристик, работа с инструментарием; для *владений* – построение и выбор методов исследования модели, процессов, явлений и т.д., разработка комплекта документации (паспорт проекта, технико-экономическое обоснование и т.д.), реализация проекта, разработка информационного, программного, аппаратного обеспечения объекта или системы, освоение и

применение инструментария для решения задач исследования, моделирования, проектирования [2, с. 37–41].

Другой вариант в рамках такого подхода предполагает опору на модифицированную таксономию целей Б.С. Блума, разработанную Л.У. Андерсоном и Д.Р. Кратво-лем в 2001 г. Известно, что в таксономии Б.С. Блума выделяются три области образовательных целей: когнитивная, аффективная и манипулятивная. Когнитивная область включает группу целей, имеющих отношение к активизации в памяти или распознаванию знания, а также развитию интеллектуальных навыков и умений. В модифицированном варианте любая образовательная цель может быть описана посредством использования измерения знания и когнитивных процессов [3, с. 54].

Измерение знания проводится по четырем категориям: а) *фактологическое*, которое включает в себя знание терминологии, а также специфических деталей и элементов информации; б) *концептуальное* – это знание взаимосвязей, существующих между базовыми элементами структуры, общих принципов и правил, теорий, моделей и структур; в) *процедурное*, предполагающее знание предметно-ориентированных навыков и алгоритмов, методов, техник, а также критериев, определяющих отбор соответствующих процедур для эффективного функционирования; г) *метакогнитивное (методологическое)* – представления о познании в целом, о стратегиях собственной познавательной деятельности и самопознания, владение знанием в области выполнения заданий, включая знание контекстов и условий.

Измерение когнитивных процессов предполагает выделение шести целей: запоминать, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать.

Каждому виду знания свойствен тот или иной уровень (либо несколько уровней) его освоения. С учетом этого можно проводить анализ образовательных целей, обозначен-

ных в ФГОС, с использованием классификационных таблиц, в которых столбцы означают когнитивные процессы, а строки – категории знания. Приведем пример анализа одной образовательной цели, которая представлена во ФГОС 3+ по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (Педагогика высшего образования) – «способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1)»:

1) выделяем структурные элементы цели с использованием категорий измерения знания (то есть ищем ответ на вопрос: что измерять?). Далее сопоставляем эти элементы с категориями измерения знания и приходим к выводу, что часть структурных элементов (абстрактное мышление, анализ, синтез) относятся к методологическому знанию, поскольку имеют отношение к познанию в целом, к инструментам познавательной деятельности;

2) далее проводим анализ структурных элементов цели с использованием категорий измерения когнитивных процессов: глаголы «совершенствовать» и «развивать» говорят о принадлежности цели к уровням «анализировать» и «создавать»;

3) вносим эти данные в классификационную таблицу в виде крестиков в соответствующие клетки.

С помощью подобного анализа возможно: а) определить нормативные требования к уровню усвоения знаний и умений (на уровне «анализировать» и «создавать»), а также принадлежность учебного содержания к определенной категории знания (т.е. принадлежность к категории «методологическое знание»); б) установить уровень сложности системы учебных и контрольных заданий, выполнение которых может свидетельствовать об овладении знаниями и умениями (т.е. овладение знаниями и умениями на уровне «анализировать» и «создавать» с коэффициентом усвоения $K_y > 0,7$).

Представители *второго подхода* (В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина, А.А. Факторович и др.) считают, что кроме знаний, умений и навыков компетенции включают еще мотивационную (ценностно-смысловую) составляющую, характеризующую отношение личности к деятельности. Соответственно, в критерии оценки добавляются параметры оценки мотивации [4].

Третий подход (А.И. Чучалин, А.В. Елихин, Е.А. Муратова и др.) состоит в том, что в структуру компетенции включается, помимо указанных выше, еще один компонент – условия, в которых проявляется компетенция [5].

Каждый из подходов подкреплен определенным опытом реализации в разных образовательных организациях высшего образования. По степени обоснованности, целостности и применимости в практике третий подход нам представляется более корректным. В соответствии с ним под компетенцией понимается «готовность выпускника (мотивация и личностные качества) проявить способности (знания, умения и опыт) для успешного ведения профессиональной или иной деятельности в определенных условиях (проблема, задача, ресурсы для их решения)» [5, с. 15]. Из определения видно, что структура компетенции включает три компонента: готовность, способности и условия, которые и выступают соответствующими критериями. Каждая из составляющих, в свою очередь, имеет ряд атрибутов. Для *готовности* – это мотивация, оперативность и инициативность; для *способности* – знания, умения и опыт; для *условий* – новизна, самостоятельность и ресурсы.

Раскроем подробнее то, что связано с условиями. Дело в том, что статус задачи, решаемой студентом, определяется тем или иным конкретным условием. Например, задачи могут различаться уровнем новизны, наличием необходимых ресурсов, степенью самостоятельности студентов. Совокупность этих факторов создает тот или

иной уровень сложности решаемой задачи. Поэтому степень подготовленности студента оценивается с учетом того, насколько сложны условия, в которых проходит решение задачи. Оценка компетенций студентов тем выше, чем выше уровень новизны решаемых задач, степень самостоятельности студентов и чем ниже уровень начальной обеспеченности ресурсами, что вынуждает студентов самостоятельно восполнять их недостаток. Успешное решение задач в более сложных условиях свидетельствует о более высоком уровне подготовленности студентов.

Для количественного измерения показаний индикаторов определяются рейтинги атрибутов составляющих компетенций, критериев и самих индикаторов. При рейтинге атрибута, изменяющемся от 0 до 1, максимальное значение каждого из критериев составляет 3, а количественное значение любого индикатора I определяется в виде $I = (K_{y+} K_{c+} K_r) / 9$ и может принимать значения от 0 до 1 [5, с. 16].

Выскажем нашу точку зрения относительно *предмета оценки* компетенций. В соответствии с нормативными требованиями планируемые результаты образования включают две группы: 1) результаты *освоения образовательной программы* (т.е. компетенции обучающихся – основные, требуемые ФГОС, и дополнительные, устанавливаемые организацией); 2) результаты *обучения по каждой дисциплине (модулю) и практике* (т.е. знания, умения, навыки и (или) опыт деятельности), характеризующие *этапы формирования* компетенций и *обеспечивающие* достижение планируемых результатов освоения образовательной программы¹.

Это позволяет четко разделить место знаний, умений и навыков, с одной стороны, и компетенций – с другой. Компетен-

ции (как результат освоения образовательной программы) формируются в рамках освоения всей (или совокупности структурных элементов) образовательной программы. Результаты обучения по каждой дисциплине представляют собой ожидаемые и измеряемые составляющие компетенций: знания, умения, навыки, опыт деятельности, которые должен получить и уметь продемонстрировать обучающийся после освоения отдельного элемента (конкретной дисциплины, модуля, практики) образовательной программы. Знания, умения, навыки, осваиваемые в процессе изучения той или иной дисциплины (модуля), а также опыт деятельности, получаемый в ходе прохождения практики, выполняют по отношению к компетенциям обеспечивающую функцию.

Отсюда следует, что обязательной диагностике и оценке подлежат обе группы результатов: 1) результаты обучения по дисциплине (модулю), практике, которые сводятся к соответствующим знаниям, умениям, навыкам и опыту; 2) результаты освоения образовательной программы, каковыми является совокупность общекультурных и профессиональных компетенций, представленных в ФГОС ВО по каждому направлению и уровню подготовки. Казалось бы, все ясно и просто. Это действительно так, но только применительно к оценке результатов обучения по дисциплине (модулю) и практике. Сложности возникают при решении задачи оценки компетенций. Одна из них связана с тем, что в формировании отдельной компетенции принимают участие несколько дисциплин и других элементов учебного плана (практики, ИГА). Это может быть сочетание дисциплин из одного или нескольких блоков, сочетание теоретических дисциплин и практики, сочетание разных видов практики и

¹ Приказ МО РФ от 19.12.2013 года № 1367 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программа бакалавриата, специалитета, магистратуры».

т.д. Важно, что в формировании компетенции участвуют несколько элементов. Например, в соответствии с примерной основной образовательной программой по подготовке будущих магистров по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (педагогика высшего образования) в формировании одной компетенции участвует от двух (ОПК-3) до 20 (ОК-5) элементов. В такой ситуации перед каждым преподавателем стоят несколько задач.

Первая задача – определить, каким образом, то есть с использованием каких дидактических средств (содержание, методы, формы и средства обучения) можно в процессе изучения дисциплины формировать указанные в ООП компетенции. Выяснить, при изучении каких тем следует предусмотреть формирование той или иной компетенции. Напомним, что для этого в рабочей программе каждой дисциплины составляется матрица взаимосвязи изучаемых тем и формируемых в их рамках компетенций. Казалось бы, все понятно. Однако это не совсем так, ибо неясно, чем руководствуется преподаватель, когда он соотносит компетенцию и конкретную тему. Чтобы решать этот вопрос обоснованно, преподавателю надо иметь четкое представление о структуре и содержании конкретной компетенции, что позволит ему знать, какие знания, умения, навыки, личностные свойства нужны для формирования данной компетенции в целом. С другой стороны, это позволит ему увидеть возможности дисциплины и конкретной темы в формировании данной компетенции.

Вторая задача – поиск механизмов согласования деятельности преподавателей разных дисциплин, с тем чтобы у всех было примерно одинаковое представление о структуре и содержании тех конкретных компетенций, которые формируются в процессе изучения их дисциплин, и была возможность для взаимосвязанной и согласованной деятельности по формированию компетенций. В противном случае создается

ситуация, где каждый преподаватель формирует систему знаний, умений и навыков по преподаваемой дисциплине, а соответствующая компетенция формируется у обучающегося как бы автоматически, в силу того что он изучает соответствующие дисциплины. Но готов ли обучающийся к сложной работе по интеграции предметных знаний, умений и навыков? Знает ли он, как это сделать? Эти вопросы все еще не имеют убедительного решения и ждут своих исследователей.

Третья задача – самая важная, на наш взгляд: кто и когда должен осуществлять диагностику уровня сформированности той или иной компетенции в соответствии с требованиями ФГОС ВО? Ведь не все компетенции выносятся на итоговую государственную аттестацию. Нам представляется, что для решения этой задачи необходимо все компетенции, заложенные в ФГОС и ООП по конкретному направлению подготовки, распределить по годам обучения и формам промежуточной и итоговой аттестации. Это позволит получить четкое представление о том, на каком этапе подготовки необходимо контролировать уровень сформированности компетенций.

Здесь можно предложить следующий алгоритм: 1) анализ учебного плана и составление матрицы соответствия между осваиваемыми компетенциями и годами обучения; 2) выявление общего количества и состава дисциплин, участвующих в формировании той или иной компетенции; 3) определение по каждой компетенции дисциплины (модуля), которая изучается последней; она и будет конечной точкой, в которой можно проводить контроль сформированности соответствующей компетенции.

В данном контексте обратим внимание на то, что ряд исследователей акцентируют внимание на факторах, обеспечивающих качество оценки компетенций. К этим факторам отнесены: *обоснованность*, достигаемая за счет того, что все лица, проводя-

щие оценку, руководствуются одинаковыми критериями и оценивают только ту деятельность или компетенцию, которая является целью обучения; *доступность и достоверность*, что предполагает создание для обучающихся, во-первых, одинаковых условий оценки (доступ к информационным источникам), во-вторых, конкретных ситуаций профессиональной деятельности, в решении которых обучающийся демонстрирует свои знания и умения; *применимость*, то есть адекватность, соответствие методов оценки имеющимся ресурсам (например, наличие квалифицированных преподавателей, представителей работодателей и др.); *гибкость*, означающая, что оценка проводится тогда, когда обучающийся готов продемонстрировать сформированные компетенции [6, с. 102–103].

Средства оценки компетенций. Исследователи предлагают разные средства диагностики и оценки компетенций. В рамках первого подхода они сводятся к совокупности средств, специфичных для оценки каждого из компонентов: для знаний – тестирование, оценивание докладов на семинарах, конференциях, рецензирование научных статей, проверка рефератов и др.; для умений – тестирование (например, тесты открытого типа, оформленные в виде учебных задач), проверка домашних заданий, расчетно-графических работ, индивидуальных заданий, выступления на семинарах, конференциях и т.п.; для владений (поведенческий компонент) – защита отчетов (по лабораторным работам, практикам, НИРС), защита курсовых проектов, демонстрация практических результатов работы (практик, НИРС и т.д.) [2, с. 40].

Сторонники второго подхода выделяют группы компетенций, для оценки которых предлагаются соответствующие комплексные задания. Так, например, в МГГУ им. М.А. Шолохова предложена кластерная классификация компетенций (мировоззренческие, нормативные, инструменталь-

ные), в соответствии с которой разработана система измерительных инструментов, включающая: различные формы тестов, имитационные упражнения, курсовые работы, эссе, проекты (для оценки мировоззренческих компетенций), дебаты, дискуссии, выступления на круглом столе, экспертную оценку, кейс, деловую игру (для оценки нормативных компетенций); составление рекомендаций, отчет об исследовании, ситуационный анализ, мозговой штурм, отчет о практике, деловую игру, квазипрофессиональное творческое задание, психологическое тестирование (для оценки инструментальных компетенций) [7, с. 40–41; 8].

Заслуживает внимания обоснование нового типа дидактической диагностики – *теста понимания*, в котором предметом диагностики выступают уровни понимания учебного материала (житейский; поверхностное понимание; неполное понимание; адекватное понимание). Проектирование такого теста имеет особенности в основных структурных частях, каковыми являются: постановка вопроса; формулировка вариантов ответов; способ оценивания результатов. В вопросе основное внимание уделяется функциональной составляющей (например: «ФГОС нужен для ...» – вместо «Что такое ФГОС?»). В формулировках вариантов ответов отсутствует дихотомия «верно/неверно». Из четырех вариантов ответа один неверный, а остальные содержат информацию верную, но различающуюся по полноте, обобщенности, уровню понимания. Для выбора одного из предложенных вариантов подобного теста нужна осознанная мыслительная деятельность по выбору наиболее полного ответа, свидетельствующая о понимании изучаемого материала. Эта работа предполагает владение умениями сравнивать и сопоставлять понятия, выявлять логические связи и отношения, осуществлять анализ и синтез, различать главное и второстепенное. Получается, что правильных ответов на вопрос теста может быть несколько, но они оценивают-

ся по-разному в зависимости от глубины понимания вопроса [7, с. 37–38].

Учитывая особенности процесса оценки компетенций (его пролонгированный характер), в нашем опыте мы используем такое диагностическое средство, как *индивидуальные диагностические карты*. В них отражаются все этапы формирования составных компонентов компетенции от курса к курсу, от дисциплины к дисциплине, что позволяет получить динамическую модель компетенции [9, с. 98–99]. Надо сказать, что этот подход особенно эффективен в части оценки некогнитивных компонентов компетенции (мотивационного, ценностно-смыслового, деятельностного). Основная трудность в реализации такой диагностической карты в системе высшего образования состоит в том, что процесс подготовки специалиста распределен по нескольким кафедрам в зависимости от курса обучения. Поэтому задача заключается в том, чтобы на каждом курсе выделить те кафедры, которые участвуют в подготовке будущих специалистов, и выявить механизмы их взаимодействия.

Опираясь на результаты многолетних опытно-экспериментальных исследований, мы считаем, что одним из путей решения этого вопроса может стать использование концентрированного обучения, организация которого предполагает сокращение числа одновременно изучаемых дисциплин до трех-четырех с учетом требований принципа преемственности и межпредметных связей. Как показали экспериментальные исследования, наиболее безболезненно можно реализовать модель концентрированного обучения, предполагающую составление трех-четырех организационных модулей в рамках семестра. Такой вариант организации обучения сокращает количество дисциплин и, соответственно, число преподавателей, ведущих занятия, что, в свою очередь, создает благоприятные условия для согласованных действий и координации усилий [10].

Особенности оценки компетенций.

Первая особенность касается процесса подготовки оценочных средств, который является *итерационным*, предполагающим выполнение работ параллельно с непрерывным анализом полученных результатов и корректировкой предыдущих этапов работы. Следование принципу итерационности гарантирует валидность оценочных средств и подразумевает включенность в их создание представителей академического и профессионального сообществ, а также самих испытуемых.

Вторая особенность связана с *процедурой оценивания* квалификации, которая в силу сложности профессиональной деятельности не может быть сведена к разовой проверке в виде тестирования, анкетирования и т.д., а должна быть пролонгированной, включать наблюдение за испытуемым в течение определенного времени, за которое можно увидеть его поведение в различных ситуациях, имеющих место в профессиональной деятельности. Именно поэтому процедура оценивания квалификации имеет *временной* характер: на первом этапе проводится *собеседование* (тестирование и т.п.) с целью выявления уровня сформированности профессионально значимых знаний и умений; в случае успешного прохождения этого этапа испытуемый допускается к следующему – *квалификационному экзамену*.

В заключение подчеркнем, что трудность решения задачи введения новых форм и методов контроля и оценки заключается в том, что в нормативной практике (ФГОС ВО) сохраняются прежние, хорошо известные экзамены и зачеты – для промежуточной аттестации студентов, итоговый государственный экзамен и выпускная квалификационная работа – для итоговой оценки. Традиционные экзамены и зачеты, предполагающие устные или письменные ответы на вопросы и задания, в значительной мере направлены на проверку памяти

студентов, их предметных знаний (в меньшей степени – умений и навыков), а не степени их готовности к профессиональной деятельности. Точно так же и выпускные квалификационные работы далеко не всегда достоверно свидетельствуют о готовности выпускника к началу самостоятельной профессиональной деятельности, так как их тематика не всегда отражает значимые для будущей профессии проблемы, а процесс выполнения не носит исследовательского, поискового характера (нередко выполнение ВКР сводится либо к скачиванию работы из Интернета с последующим редактированием, либо к обращению к сторонним лицам или фирмам).

Кроме того, компетентностная парадигма актуализирует вопрос независимости оценки. Речь идет не только об участии внешних партнеров образовательной организации высшего образования в оценке компетенций выпускников, которая осуществляется на «выходе» (как правило, это участие работодателей в составе государственной аттестационной комиссии). Оценка должна быть независимой и в ходе всего обучения, а для этого целесообразно разделить функции обучения и функции оценивания его результатов как на уровне отдельного преподавателя, так и на уровне образовательной программы [11]. Одним из механизмов решения этой задачи может стать передача функции контроля и оценки сформированности компетенций службе качества образования, которая имеется практически в каждом вузе. Подчеркнем, что речь идет не об оценке текущей успеваемости, а о специальных процедурах оценивания компетенций студентов всех курсов, которые бы проводились службой качества вуза периодически (лучше всего – в конце каждого учебного года). Это потребует разработки комплекса компетентностно-ориентированных заданий по каждому направлению подготовки и по каждому курсу обучения. Такой подход обеспечит решение по меньшей мере двух задач:

1) придаст реальному процессу обучения по каждой дисциплине компетентностно-ориентированный характер; 2) обеспечит действительную объективную и независимую оценку сформированности компетенций.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что в опыте высшей школы оценивание компетенций развивается в следующих направлениях: стремление к операционализации и конкретизации компетенций; разработка и реализация системы диагностики, позволяющей оценивать сформированность компетенции в динамике; органичное сочетание качественных и количественных методов диагностики компетенций; применение многомерных измерителей (тесты понимания, тесты практических умений, кейсы, портфолио, психологические тесты и др.); передача функции контроля и оценки компетенций специально созданным структурам (центрам качества и т.п.) для обеспечения независимости и объективности оценки.

Литература

1. Сефякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 22–29.
2. Кон Е.А., Фрейман В.И., Южаков А.А., Кон Е.М. Подход к формированию компонентной структуры компетенций // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 37–41.
3. Буденкова Е.А. Управление результатами обучения в условиях реализации компетентностного подхода в системе ВПО // Образовательные технологии. 2014. № 3. С. 47–58.
4. Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106.
5. Чучалин А.И., Епихин А.В., Муратова Е.А. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 13–19.

6. Петренко Е.А. Современные подходы к оценке общих компетенций и основные проблемы их диагностирования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 4. С. 102–109.
7. Вербицкий А.А., Пучкова Е.Б. Возможности теста как средства диагностики качества образования: мифы и реальность // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 33–44.
8. Дурнева Е.Е. Учебно-методические комплексы образовательных модулей контекстно-компетентностного формата // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 2. С. 69–74.
9. Ибрагимов Г.И. Качество образования в профессиональной школе (вопросы теории и технологии). Казань: РИЦ «Школа», 2007. 248 с.
10. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Сущность и ведущие принципы концентрированного обучения // Инновации в образовании. 2013. № 5. С. 14–26.
11. Факторович А.А. Актуальные компетенции преподавателя вуза и пути их формирования // Дидактика профессиональной школы: сб. науч. статей / Под ред. членкорр. РАО Г.И. Ибрагимова. Казань: Данис, ИПП ПО РАО, 2013. С. 126–140.

Статья поступила в редакцию 14.10.15.

COMPETENCE ASSESSMENT: CHALLENGES AND SOLUTIONS

IBRAGIMOV Gasangusein I. – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Corresponding member of Russian Academy of Education, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia. E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

IBRAGIMOVA Elena M. – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia.

Abstract. The article based on the analysis of scientific publications identifies three approaches to understand the structure of competence as a matter of assessment. The authors reveal the main problems faced by university teachers in the evaluation of competencies (substitution of the subject assessment, identification of correspondence between specific topics of discipline and competence components; harmonization of teachers of different disciplines in the process of formation and evaluation of competences and others). The article shows the role and place of different means of diagnosis and assessment of competencies; tendencies of the development of forms and methods for assessing competencies. Taking into account the prolonged character of assessment process it is expedient to use individual diagnostic cards that enable to register all the stages of competence components formation and thus to get the dynamic competence model. This approach is efficient in regard to non-cognitive competence components (motivation, value, activity). It also implies using the model of concentrated education (three-four courses with interdisciplinary ties in a module, three-four modules within a semester). The authors come to a conclusion of a necessity to implement competency-oriented assessment tasks in every training area and in every course.

Keywords: competence structure, competency assessment, assessment methods and tools, competency-oriented assessment tasks, diagnostic cards

Cite as: Ibragimov, G.I., Ibragimova, E.M. (2016). [Competence Assessment: Challenges and Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 1 (197), pp. 43–52. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Seriakova, S.B., Krasinskaya, L.F. (2013). [The Reform of Higher Education in the Eyes of Teachers: Study Results]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 11, pp. 22–29. (In Russ.)

2. Kon, E.L., Freyman, V.I., Iuzhakov, A.A., Kon, E.M. (2013). [The Approach to Competence Component Structure Formation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 7, pp. 37-41. (In Russ.)
3. Budenkova, E.A. (2014). [The Control of Learning Outcomes in the Context of the Competence-Based Approach in the System of Higher Professional Education]. *Obrazovatel'nye tekhnologii* [Education Technologies]. No. 3, pp. 47-58. (In Russ.)
4. Blinov, V.I., Batrova, O.F., Esenina, E.Y., Faktorovich, A.A. (2013). [Modern Approaches to Qualification Assessment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 5, pp. 100-106. (In Russ.)
5. Chuchalin, A.I., Epikhin, A.V., Muratova, E.A. (2013). [Planning the Assessment of Learning Outcomes in Educational Programs Design]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No.1, pp.13-19. (In Russ.)
6. Petrenko, E.A. (2014). [Modern Approaches to Assessment of General Competences and the Major Problems of Their Diagnosis]. *Vestnik. Pedagogika i Psikhologiya* [Herald of Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Pedagogy and Psychology Ser.]. No. 4, pp. 102-109. (In Russ.)
7. Verbitskiy, A.A., Puchkova, E.B. (2013). [The Potential of Tests as a Means of Education Quality Diagnostics: Myths And Reality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6, pp. 33-44. (In Russ.)
8. Durneva, E.E. (2012). [Learning Packages of Educational Modules of Context and Competence Format]. *Vestnik MGTU imeni M.A. Sholokhova. Seriya Pedagogika I psikhologiya* [The Herald of Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Pedagogy and Psychology Ser.]. No. 2, pp. 69-74. (In Russ.)
9. Ibragimov, G.I. (2007). *Kachestvo obrazovaniia v professional'noy shkole (voprosy teorii i tekhnologii)* [Quality of professional education (theoretical and technological issues)]. Kazan: RITS "Shkola", 248 p.
10. Ibragimov, G.I., Ibragimova, E.M. (2013). [The Essence and Major Principles of Concentrated Learning]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education]. No. 5, pp. 14-26 (In Russ.)
11. Faktorovich, A.A. (2013). [Relevant Competences of a Higher School Teacher and Ways of Their Formation]. In: *Didaktika professional'noy shkoly* [Didactics of Professional Education: Collection of scientific papers, G.I. Ibragimov (Ed)]. Kazan: Danis Publ., pp. 126-140. (In Russ.)

The paper was submitted 14.10.15.

