

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

*И. С. Батракова, И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова,
И. Ю. Гутник, А. В. Тряпицын*

Работа выполнена при финансовой поддержке НИР «Проектирование современных инструментов оценки качества подготовки выпускников педагогического университета с учетом результатов мониторинга потребности образовательных учреждений региона» в рамках государственного задания № 073-03-2023-049/3 от 16.02.2023 г. (вн. рег. № 11/23).

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического изучения практики оценки компетенций выпускников педагогических университетов, характеризующие существующие подходы к их оценке, основанные на понимании необходимости взаимосвязи критериев итоговой аттестации (интегрированной компетенции) и критериев промежуточной аттестации. Определено, что профессиональная подготовка студентов в педагогическом университете отражается в компетенциях, которые характеризуют готовность выпускника к решению актуальных задач региональных систем образования, имеют индивидуальный характер и по-разному проявляются в деятельности. Выявлены трудности, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе оценивания компетенций студентов.

Ключевые слова: компетенции выпускников педагогических университетов; практика оценки; профессиональная компетентность, интегрированные компетенции, промежуточная и итоговая аттестация

AN EMPIRICAL STUDY OF ASSESSMENT PRACTICES EVALUATING COMPETENCIES OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY GRADUATES

*I. S. Batrakova, I. V. Gladkaya, E. N. Glubokova,
I. Yu. Gutnik, A. V. Tryapitsyn*

This study is part of the financed research project ‘Development of Modern Quality Assessment Tools to Evaluate the Quality of Education in Teacher Training Universities in View of Demands of Regional Educational Institutions’. The research project is a state-commissioned assignment No. 073-03-2023-049/3 dated 16 February 2023 (internal registration No. 11/23)

Abstract. The article presents the results of an empirical study of assessment practices used to evaluate competencies of teacher training university graduates. The article describes existing approaches to assessing graduates. The analyzed approaches accommodate the need to establish a link between the final assessment criteria (integrated competence) and the interim assessment criteria. It has been determined that, among other things, professional training of students at a teacher training university develops competencies that characterize readiness to solve current issues of regional education systems. These competencies are individual in nature and manifest in different ways. The article also identifies challenges facing teachers during the assessment of students’ competencies.

Keywords: competencies of teacher training university graduates, assessment practices, professional competence, integrated competencies, intermediate and final assessment

Анализ результатов оценки качества подготовки выпускников — будущих педагогов является основой разработки программ развития и трансформации педагогического образования. Учитывая, что «любые изменения в системе образования не дают быстрых и осязаемых результатов... последствия от их осуществления скажутся далеко не сразу» [5], проблема анализа имеющейся практики оценки качества подготовки студентов становится **актуальной**.

Цель проведенного эмпирического исследования заключалась в выявлении основных характеристик существующих подходов к оценке компетенций выпускников педагогических университетов и трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе оценивания компетенций студентов.

В исследовании под практикой оценивания понимается практическая деятельность, основанная на сознательном целеполагании и направленная на установление соответствия между ожидаемыми и достигнутыми результатами в процессе освоения образовательной программы с использованием разнообразных методик, технологий, приемов, алгоритмов [5].

Методика исследования практики оценки качества подготовки выпускников базируется на анализе работ по определению результата подготовки выпускников педагогического университета (сущностные характеристики понятий «профессиональная компетентность»; «готовность к профессиональной деятельности»; «профессиональная идентичность») и определена в электронном формате путем анкетирования. При разработке анкеты использованы результаты анализа нормативных документов, описанных в научной и научно-методической литературе форм (процедур) оценки качества подготовки и подходов к разработке инструментов (средств) оценки компетенций выпускников, заявленных в ФГОС ВО [7].

Анкета использовалась в исследовании как диагностический инструмент сбора первичных данных, характеризующих практику оценки качества подготовки выпускников

педагогических университетов. **Гипотеза** эмпирического исследования заключалась в том, что профессиональная подготовка в педагогическом университете является этапом в непрерывном профессиональном становлении педагога, отражающегося в компетенциях, приобретаемых за время учения в вузе, которые характеризуют готовность выпускника к решению актуальных задач региональных систем образования, имеют индивидуальный характер и по-разному проявляются в деятельности, что обуславливает необходимость включения преподавателей в разработку критериев контрольно-измерительных материалов [3].

Вопросы анкеты были объединены в четыре блока, с достаточной полнотой иллюстрирующие существующую практику оценивания: кто оценивает, что и как оценивается, как учитываются в итоговой оценке результаты освоения образовательной программы.

В качестве базы исследования выступили педагогические вузы — РГПУ им. А. И. Герцена, Омский государственный педагогический университет, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Ставропольский государственный педагогический университет, Красноярский государственный педагогический университет, а также непедагогические вузы, реализующие программы подготовки педагогов — Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Оренбургский государственный университет. Всего в исследовании приняли участие 223 человека.

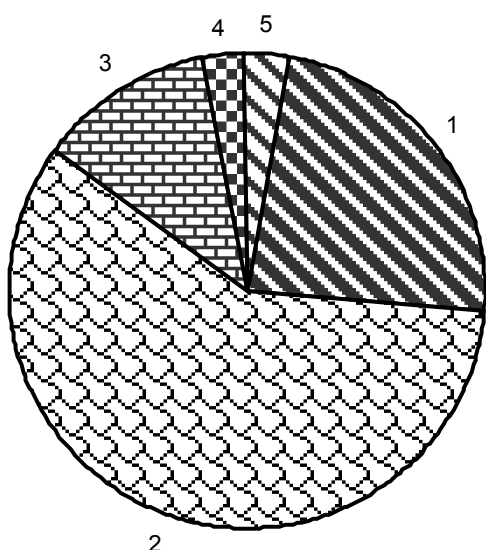
Кратко охарактеризуем результаты анкетирования.

Первый блок вопросов анкеты был ориентирован на выявление того, что оценивается в практике и как понимается результат оценивания выпускников. Прежде всего необходимо отметить — большинство преподавателей (91,2%) высказывают мнение о том, что надо оценивать *интегрированные компетенции*, которые отражают понимание

результата подготовки как сформированность профессиональной компетентности выпускника и в большей степени соответствуют пониманию профессиональной компетентности как *интегральной характеристики личности, определяющей* готовность к решению усложняющихся профессиональных задач в разных социокультурных и образовательных контекстах [2]. При этом структуру интегрированной компетенции респонденты раскрывают по-разному: 90,3% считают, что интегрированная компетенция включает в себя психолого-педагогическую компетенцию; 80,6% — научно-исследовательскую и методическую; 74,2% — информационно-коммуникационную. Отсутствие научно обоснованных показателей интегрированных компетенций и рекомендаций существенно затрудняет разработку соответствующих форм оценивания (на это указывает 51,6% респондентов). Неслучайно обоснование правомерности выделения различных показателей одной и той же компетенции вызывают наибольшие трудности преподавателей (44%), при этом 23,5% затруднились в ответе на вопрос: в чем за-

ключается развитие (усложнение) проверяемых компетенций?

Важно подчеркнуть, что компетенции не действуют независимо друг от друга, а образуют интегрированные структуры, конфигурация которых индивидуальна для конкретного студента, и формируются, «пронизывая друг друга», в процессе решения жизненных и профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов. Объединенные в компетентность они носят сугубо индивидуальный характер, проявляются в разной деятельности по-разному у каждого человека. Учитывая, что процесс формирования компетенций студента осуществляется по *индивидуальному маршруту*, который определяется особенностями конкретной личности, преподавателям был задан вопрос о практике использования в своем опыте составления индивидуальных профилей компетенций студентов. Почти 60% преподавателей знают о такой форме, но в своей работе не используют, а около 12% ничего о ней не знают, то есть более 70% преподавателей не используют данную форму (рис. 1).



| № | Варианты ответа | % |
|--------------|--|------------|
| 1 | Да, успешно практикую | 23,5 |
| 2 | Знаю об этой форме, но не использую | 58,8 |
| 3 | Не знаю о такой форме | 11,8 |
| 4 | Иногда практикую | 2,9 |
| 5 | Вопрос из области фантастики. Это не про отечественные подходы к организации работы преподавателя в вузе | 3,0 |
| ИТОГО | | 100 |

Рис. 1. Применение педагогами индивидуального профиля формирования профессиональной компетентности выпускника

Fig. 1. Using individual profiles to develop professional competence in graduates: A teacher's perspective

Понимание подготовки как этапа профессионального становления студентов обусловило включение в анкету вопроса о процедуре итоговой оценки компетенций выпускников как показателя качества подготовки: она должна представлять единичную процедуру или должна носить многоступенчатый характер?

85,3% преподавателей считают, что итоговая оценка должна носить многоступенчатый характер. Наиболее значимыми процедурами многоступенчатой оценки, которые отражают как динамику становления компетенций, так и индивидуальный профиль студента, по мнению преподавателей, являются: решение кейсов — 62,1%; защита проекта — 58,6%; анализ материалов портфолио — 58,6% (рис. 2).

Второй блок вопросов анкеты был ориентирован на выявление преимущества промежуточной и итоговой аттестации. Анализ ответов на вопросы этого блока позволил выявить мнения преподавателей о содержа-

нии, формах и диагностическом инструментарии подготовки студентов к итоговой аттестации. Преподавателям было предложено выбрать или дополнить список наиболее часто используемых инструментов оценки компетенций.

Анализ ответов преподавателей показал, что для промежуточной аттестации они чаще всего используют решения педагогических задач (около 30%), а метод кейсов, тесты оценки качества знаний, балльно-рейтинговую систему и проекты применяет около 20% респондентов. Около 10% преподавателей отметили, что применяют самодиагностику в форме «Профайла», написание эссе и оформление Портфолио. Для итоговой аттестации преподаватели чаще всего используют проекты (20%), балльно-рейтинговую систему (около 15%), решение задач и кейсов (чуть более 10%).

Полученные результаты показали, что в существующей практике основные инстру-

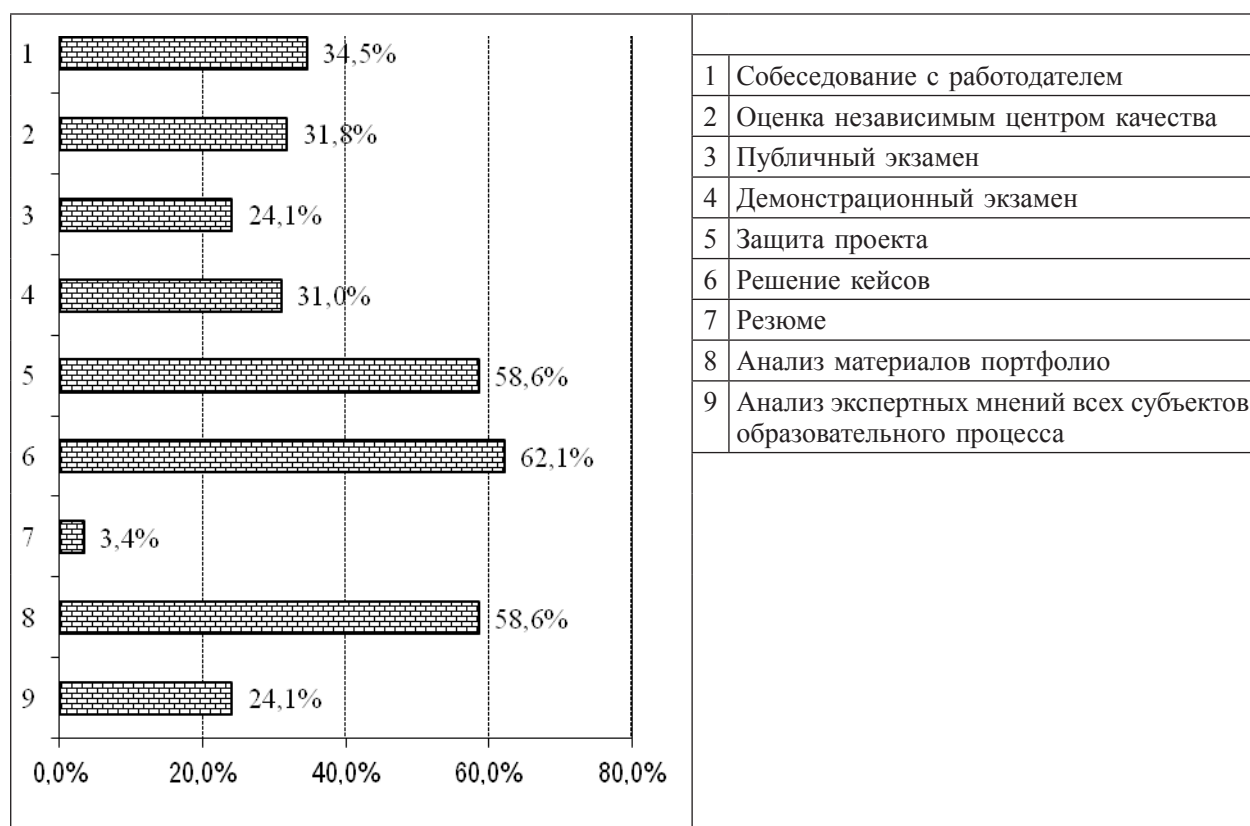


Рис. 2. Мнение преподавателей о многоступенчатости оценки качества подготовки

Fig. 2. The multi-stage assessment of quality of education: A teacher's perspective

менты, позволяющие измерить компетенции — кейсы и задачи, применяются в процедуре итоговой аттестации мало — всего около 30%. Это позволяет утверждать наличие объективного противоречия между сложившейся практикой оценки качества подготовки и основными требованиями, предъявляемыми к выпускным квалификационным работам выпускников педагогических вузов.

При этом необходимо подчеркнуть, что преподаватели понимают необходимость обеспечения преемственности между промежуточной и итоговой аттестацией, которая должна просматриваться в содержании проверочных заданий (65%), в согласовании критериев и показателей оценки компетенций при использовании различных форм и технологий (60%), в организации системной методической поддержке самостоятельной работы студентов (20%).

Особый интерес для анализа представляют ответы преподавателей о такой форме итоговой аттестации, как публичный экзамен (с участием различных представителей профессиональных сообществ) и демонстрационный

экзамен. 55,1% преподавателей отметили теоретическую и практическую значимость таких экзаменов, хотя эти формы проведения итоговой аттестации не стали характерными для оценки качества подготовки выпускников современных педагогических вузов, что требует самостоятельного исследования. Интересно отметить, что проведение при итоговой аттестации пробной лекции (т. е. демонстрация практического владения полученными в процессе подготовки знаниями) впервые было зафиксировано в «Положении о домашних наставниках и учителях» в 1834 г. [1, с. 23].

Примерно треть опрошенных преподавателей отмечают свои затруднения и в разработке компетентностно-ориентированных заданий. Это также достаточно тревожный показатель, который обусловлен низкой диагностической компетентностью преподавателей (рис. 3).

Третий блок вопросов анкеты, согласно рабочей гипотезе проведенного эмпирического исследования, был ориентирован на выявление участия преподавателей в разработке критериев оценки.

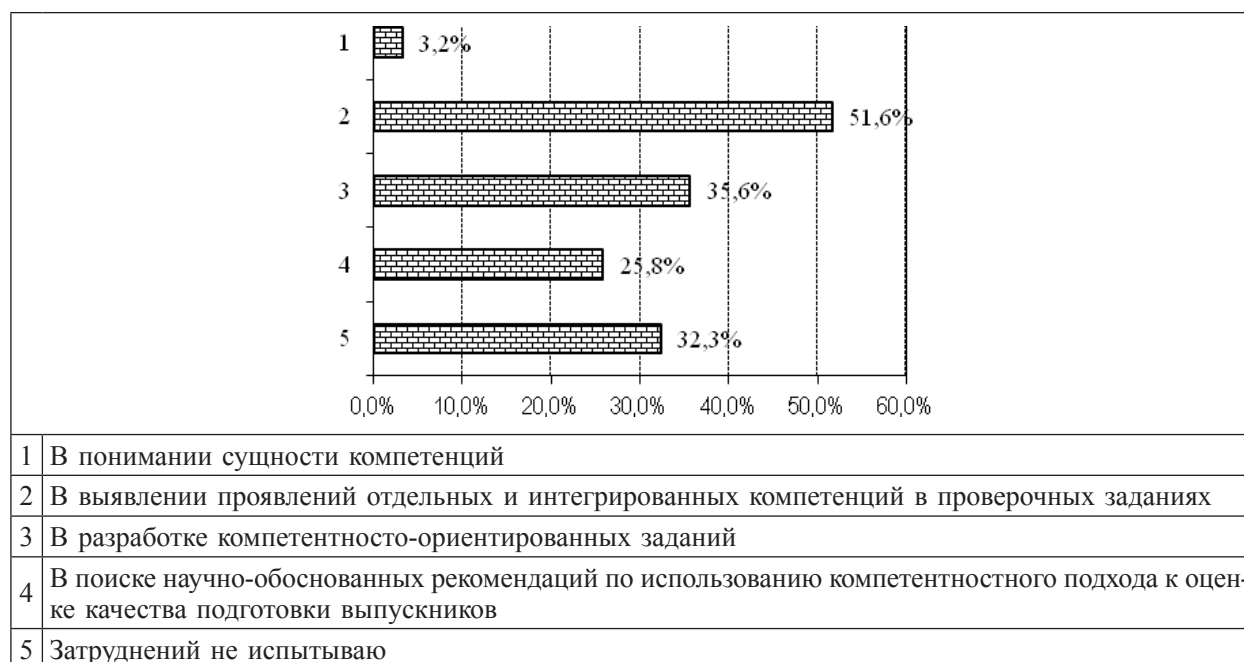


Рис. 3. Представления преподавателей о своих затруднениях при реализации компетентностного подхода в оценке компетенций выпускников

Fig. 3. Challenges in implementing a competency-based approach in assessing graduates' competencies: A teacher's perspective

Известно, что разработкой критериев занимаются различные структуры: ФУМО, различные центры. Однако участие преподавателей в разработке критериев итоговой аттестации является, по мнению разработчиков проекта, необходимым условием обеспечения качества современного университетского образования. ФГОС ВО задает преподавателю рамку, внутри которой он уточняет индикаторы освоения компетенций в зависимости от преподаваемой дисциплины. Анализ полученных данных (рис. 4) свидетельствует о понимании необходимости взаимосвязи критериев итоговой аттестации (интегрированной компетенции) и критериев промежуточной аттестации, что способствует большей объективности итоговой оценки.

Большинство преподавателей готово включиться в разработку критериев оценки в составе вузовской команды разработчиков, но около 15% респондентов считают, что организация командной работы в вузе отсутствует, несмотря на то что преподаватели испытывают потребность в профессиональном обсуждении проблемы в составе вузовской команды разработчиков; в согласовании критериев с работодателями; в команде профессиональных общественных организаций и др. Важно подчеркнуть, что преподаватели отмечают важность своего участия в раз-

работке критериев оценки компетенции выпускников, но обладают недостаточной сформированностью умений аутентичной оценки компетенций студентов, предусматривающей оценивание компетенций обучающихся в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Проект, в рамках которого проводилось эмпирическое исследование, нацелен на проектирование современных инструментов оценки качества подготовки выпускников педагогического университета с учетом результатов мониторинга потребности образовательных учреждений региона. Анализ результатов опроса работодателей в проектах НИИ НПО (2008 г.), выступлений участников секций Второго всероссийского профессорского педагогического форума «Университет в эпоху педагогических новаций» (2023 г.) позволил сформулировать вопросы **последнего блока** анкеты относительно способов учета результатов мониторинга потребности образовательных учреждений региона.

В практике потребности региона связаны, прежде всего, с кадровым обеспечением образовательных учреждений. Однако сложность современной педагогической деятельности, переход педагогической профессии в трансфессию, которая характеризуется наличием «новых ключевых компетенций», позволяющих находить комплекс-

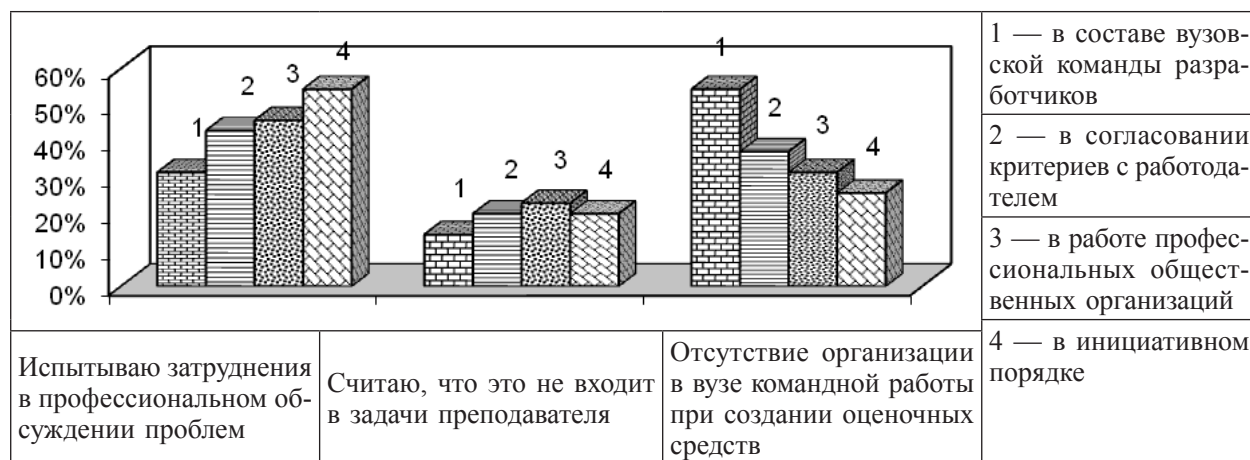


Рис. 4. Мнение преподавателей о готовности принимать участие в разработке критериев оценки

Fig. 4. Readiness to participate in the development of assessment criteria: A teacher's perspective

ные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации» [6, с. 13], обуславливает необходимость разработки дополнительных требований к итоговой аттестации.

Утвержденное в 1994 г. «Положение об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений в Российской Федерации» закрепило полную и последовательную процедуру проведения аттестационных испытаний, предназначенную для проверки «уровня подготовки выпускника и соответствия его подготовки требованиям государственного образовательного стандарта» и закрепило защиту выпускной квалификационной работы. По мнению разработчиков проекта, учет региональных требований в оценке готовности выпускников к профессиональной деятельности в системе образования (т. е. качества подготовки) наиболее полно проявляется в актуальности тематики и практикоориентированности выводов выпускных квалификационных работ.

Анализ ответов преподавателей свидетельствует о том, что только 3% опрошенных указали, что региональные требования ими никак не учитываются. Большинство же, три четверти, преподавателей считают, что региональные требования учитываются при оценке возможностей внедрения результатов ВКР в практику. Более половины опрошенных имеют мнение, что учет региональных требований осуществляется при оценке направленности выпускной квалификационной работы на решение ключевых проблем в отрасли. Необходимость учета актуальности региональной проблематики при оценке ВКР отметили только 44% преподавателей, а важность наличия ссылок на региональные проблемы отметило меньше половины преподавателей (рис. 5).

Преподаватели также отметили необходимость приглашения на защиту ВКР работодателей, включение работодателей в комиссию, обязательное наличие отзыва работодателя на работу выпускника; важность социального заказа на выполнение выпускных работ.

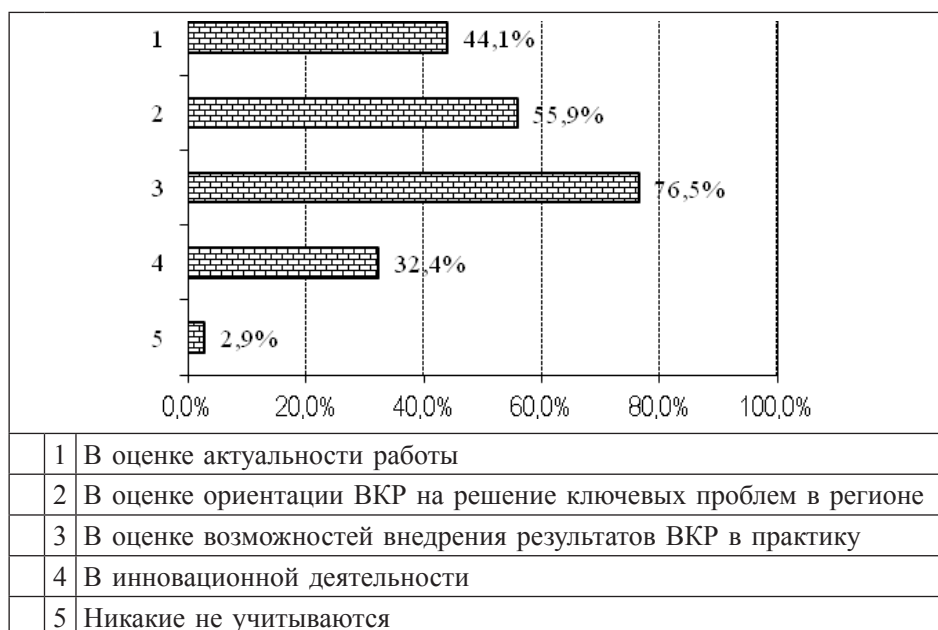


Рис. 5. Представления преподавателей о том, в каких показателях оценки ВКР, принятых в их вузе, учитываются региональные требования

Fig. 5. In-house university assessment of graduate theses and the integration of regional indicators: A teacher's perspective

Обобщая полученные в эмпирическом исследовании результаты правомерно сделать *следующие выводы*.

Существующая практика оценки качества подготовки выпускников педагогических вузов и вузов, реализующих программы подготовки педагогов:

- ориентирована на оценку компетенций выпускников, приобретаемых за время учения в вузе, и на взаимодействие преподавателей и работодателей;
- характеризуется недостаточной подготовкой преподавателей к реализации компетентного подхода и организации командной работы преподавательского состава вуза по разработке показателей и содержания контрольно-измерительных материалов, ориентированных на аутентичную оценку компетенций;
- фиксирует объективную потребность преподавателей в научно-методических разработках, раскрывающих сущность компетентного подхода, критериев

и показателей оценки сформированности компетенций, вариантов учета в итоговой оценке индивидуального профиля компетенций выпускника, отражающего и профессионально-значимые личностные качества выпускников.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой взаимосвязи требований, предъявляемых к итоговой аттестации как к процедуре оценки качества подготовки выпускников и к требованиям работодателя к оценке готовности выпускников к профессиональной деятельности при приеме выпускника педагогического вуза на работу. Самостоятельный вектор исследований представляет проблема учета в процедуре итоговой аттестации как особенностей региональных систем образования, так и качественных характеристик современной профессиональной деятельности (готовности к инновационным преобразованиям, продуктивной коммуникации, осуществлению педагогической поддержки и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Архипова Т. Г.* Государственная итоговая аттестация в вузах России в XVIII — начале XXI века: исторический анализ // Преподаватель XXI. 2020. № 1. С. 19–37. <https://www.doi.org/10.31862/2073-9613-2020-1-19-37>
2. *Ахаян А. А., Батракова И. С., Боровик Л. К., Гладкая И. В., Гутник И. Ю. и др.* Проектирование инвариантных модулей образовательных программ магистратуры по направлению «Образование и педагогические науки». Ч. 1. СПб.: Астерион, 2022. 98 с.
3. *Батракова И. С., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тряпцына А. П.* Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 9–19. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19>
4. *Ёлкина И. М.* Система оценивания результатов при различных педагогических подходах // Отечественная зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8). С. 141–150.
5. *Засыркин В. П.* Модернизация педагогического образования: социологический анализ: дис. ... д-ра соц. наук. Екатеринбург, 2010. 375 с.
6. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28. <https://www.doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Уровень высшего образования — бакалавриат. Направление подготовки — 44.03.01. Педагогическое образование». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71300970/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 01.09.2023).

REFERENCES

1. *Arkhipova T. G.* Gosudarstvennaya itogovaya attestatsiya v vuzakh Rossii v XVIII — nachale XXI veka: istoricheskij analiz // *Prepodavatel' XXI*. 2020. № 1. S. 19–37. <https://www.doi.org/10.31862/2073-9613-2020-1-19-37>
2. *Akhayan A. A., Batrakova I. S., Borovik L. K., Gladkaya I. V., Gutnik I. Yu. i dr.* Proektirovanie invariantnykh modulej obrazovatel'nykh programm magistratury po napravleniyu “Obrazovanie i pedagogicheskie nauki”. Ch. 1. SPb.: Asterion, 2022. 98 s.
3. *Batrakova I. S., Glubokova E. N., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P.* Izmeneniya pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. T. 30. № 8-9. S. 9–19. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19>
4. *Elkina I. M.* Sistema otsenivaniya rezul'tatov pri razlichnykh pedagogicheskikh podkhodakh // *Otechestvennaya zarubezhnaya pedagogika*. 2012. № 5 (8). S. 141–150.
5. *Zasytkin V. P.* Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: sotsiologicheskij analiz: dis. ... d-ra sots. nauk. Ekaterinburg, 2010. 375 s.
6. *Zeer E. F., Symanyuk E. E.* Metodologicheskie orientiry razvitiya transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovaniya // *Obrazovanie i nauka*. 2017. T. 19. № 8. S. 9–28. <https://www.doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>
7. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 dekabrya 2015 g. № 1426 “Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya — bakalavriat. Napravlenie podgotovki — 44.03.01. Pedagogicheskoe obrazovanie”. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71300970/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya 01.09.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАТРАКОВА Инесса Сергеевна — *Inessa S. Batrakova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [2818-3427](#), Scopus Author ID: [57279591600](#), ORCID: [0000-0002-2003-473X](#), e-mail: icbatrakova@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики.

ГЛАДКАЯ Ирина Вячеславовна — *Irina V. Gladkaya*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [5946-4246](#), ORCID: [0000-0002-8372-0059](#), e-mail: ivgladkaia@herzen.spb.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики.

ГЛУБОКОВА Елена Николаевна — *Elena N. Glubokova*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [4367-5520](#), Scopus AuthorID: [57278935000](#), ORCID: [0000-0001-8820-5817](#), e-mail: englubokova@gmail.com

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики.

ГУТНИК Ирина Юрьевна — *Irina Yu. Gutnik*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [5223-9369](#), ORCID: [0000-0003-3371-5275](#), e-mail: iragutnik@mail.ru

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики школы института педагогики.

ТРЯПИЦЫН Александр Вячеславович — *Alexander V. Tryapitsyn*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [2236-0128](#), ORCID: [0000-0001-9524-5358](#), e-mail: triap2006@mail.ru

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики.

Поступила в редакцию: 13 августа 2023.

Прошла рецензирование: 19 сентября 2023.

Принята к печати: 26 октября 2023.