

УДК 37.015.3+159.9.07

Осадченко Инна Ивановна,
доктор пед. наук, профессор Уманского государственного
педагогического университета имени Павла Тычины, Украина

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЦИКЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Ключевые слова: компетентностный подход, оценка учебных достижений студентов, критерии оценивания, ситуационные задания, технология ситуационного обучения, кейс-стади, метод анализа конкретной ситуации, рефлексия.

Аннотация. В статье на основе анализа научных источников и эмпирического материала обосновано компетентностный подход к оценке учебных достижений студентов педагогического вуза в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки. Указано, что компетентностный подход к подготовке будущих специалистов в педагогическом вузе в нынешнее время приобретает характер широкомасштабной инновации, в условиях которой содержание образования структурируется в соответствии с ключевыми компетентностями, состоящими из отдельных компетенций. Указано, что компетентность будущего учителя связана с педагогической ситуацией – формированием отдельной компетенции – умения принимать правильное решение в педагогической ситуации. Поэтому рекомендуется внедрять технологию ситуационного обучения, квинтэссенцией которой являются учебные задания на анализ и решение педагогических ситуаций – ситуационные задания – путем использования доминантных методов обучения: метода анализа конкретной ситуации и кейс-стади. Доведена необходимость предоставлять студентам перед выполнением ситуационных заданий определенные для каждого вида учебной деятельности четкие, педагогически обоснованные критерии оценивания выполнения ими заданий по конкретным параметрам; уделять особое внимание приложению методических рекомендаций и образцов рефлексивных вопросов для оценивания, взаимооценивания и самооценивания учебной деятельности.

Результативность образовательного процесса в вузе, с точки зрения его главного субъекта – студента, определяется факторами внешним и внутренним, каждый из которых преобразовывается в количественный показатель – оценку. Внешний фактор – оценка конкретно профессиональных знаний, умений, навыков будущего специалиста преподавателями и потенциальными работодателями, а внутренний – самооценка указанного

качества. Критерии обеих факторов некоторым образом могут расходиться в определенных параметрах, но обязательно соотносятся с главным критерием – компетентностью будущего специалиста указанной квалификации. В Законе Украины «О высшем образовании» указано, что квалификация – официальный результат оценивания и признания того, что личность достигла компетентностей (результатов обучения) в соответствии с стандартами высшего образования, а компетентность – «динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, определяющая способность личности успешно совершать профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом на определенном уровне высшего образования» [2].

Именно поэтому компетентностный подход – один из ключевых в целом квалифицированной подготовки в вузе; приоритетный в методологии научных исследований педагогической отрасли, что отображено в «Национальной стратегии развития образования Украины в 2012–2021 гг.» [11]. Этот подход достаточно проанализирован в научных работах Н. Бибик, В. Лозовецкой, В. Лозовой, А. Малыхина, Е. Пометун, В. Радула, А. Савченко, К. Савченко, В. Серикова, Ю. Черновой, С. Якушевой и др. Однако компетентностный подход к оценке отдельно взятых учебных достижений студентов, несмотря на изобилие различных методических рекомендаций, до сих пор, с теоретической точки зрения, описан недостаточно.

Цель статьи – на основе анализа научных источников и эмпирического материала обосновать компетентностный подход к оценке учебных достижений студентов педагогического вуза в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки. Таким образом, мы должны найти и обосновать четыре ответа на взаимосвязанные в этом контексте вопросы:

1. «В чем сущность компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей?».
2. «Какие виды учебных достижений студентов педагогических вузов являются приоритетными с точки зрения компетентностного подхода?».
3. «Какие конкретные учебные задания будут способствовать формированию отдельных компетенций будущих учителей?».
4. «Какие критерии оценивания отдельных компетенций студентов педагогических вузов являются эффективными?».

Начнем с краткого анализа собственно компетентностного подхода как научно-педагогического явления.

Компетентностный (компетентный – «тот, который знает, владеет необходимой

информацией...» [9, с. 369]) подход в методологии основное внимание обращает на аксиологический, мотивационный, рефлексивный, когнитивный, операционно-технологический и другие составляющие результата обучения. Компетентностное образование – «лично-деятельное, результативное образование; оно смещает акцент на способность личности к практическим действиям в определенном контексте. Обычный результат обучения: «знаю, что...», изменяется в направлении «знаю, как...»» (К. Савченко) [7, с. 137]. Компетентность специалиста определяет профессиональные знания, умения и навыки, опыт работы в определенной сфере производства, социально-коммуникативные и индивидуальные способности личности, что обеспечивает самостоятельность профессиональной деятельности (В. Лозовецкая) [3, с. 722]. Общая компетентность состоит из суммы отдельных компетенций, каждая из которых – отдельное учебное достижение будущего педагога. Компетентный подход к подготовке будущих специалистов в педагогическом вузе в настоящее время приобретает характер широкомасштабной инновации, в условиях которой содержание образования структурируется в соответствии с ключевыми компетентностями. Он характеризуется в высшей школе не столько как «целенаправленное формирование профессиональной компетентности в соответствующих видах деятельности, сколько как развитие личности компетентного профессионала» [1, с. 8].

В настоящее время учеными и практиками уже апробирован алгоритм реализации компетентностного подхода к подготовке будущих учителей: выбор «компетентности» в качестве «единицы» измерения результатов обучения → обоснование личностных и функциональных компонентов компетентности → наполнение выделенных компонентов компетентности характеристиками → построение обоснованных уровней компетентности для профессионального роста → разработка образовательных программ → проектирование компетентностно ориентированной модели обучения → интеграция образовательной, профессиональной и социальной среды → разработка методов и содержания оценки достижений в деятельности ориентации с учетом компетенций (Ю. Чернова) [12, с. 10].

Далее обоснуем ответ на второй вопрос: «Какие виды учебных достижений студентов педагогических вузов являются приоритетными с точки зрения компетентностного подхода?».

Считается, что профессиональная компетентность учителя раскрывается через его педагогические умения как совокупность разнообразных действий педагога, соотносящихся с функциями педагогической деятельности и в основном определяющих индивидуально-психологические особенности учителя. Спектр умений учителя – разнообразный, в том числе, характеризуют [8, с. 76] такие дидактические умения: переносить имеющиеся знания, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации; находить для

каждой педагогической ситуации новое решение; создавать новые элементы педагогических знаний, идей и конструировать новые примеры решения конкретной педагогической ситуации.

На основе рекомендаций проекта «ТЬЮНИНГ» [6], прежде всего, подлежат оцениванию такие виды учебной деятельности студентов педагогических вузов: составление резюме проанализированных материалов, самых необходимых для анализа определенной педагогической ситуации; анализ педагогической ситуации; выделение ситуационной проблемы из содержания педагогической ситуации, на ее основе – формулирование и решение ситуационной задачи, то есть принятие решения относительно педагогической ситуации; совместная (групповая/парная) работа студентов над заданием; подготовка и выступление с презентацией (устной/письменной; в парах/группах); рефлексия с элементами самокритики и т. п.

Как видим, компетентность будущего учителя всегда связана с педагогической ситуацией – формированием отдельной компетенции – умения принимать правильное решение в педагогической ситуации. Это актуализирует необходимость организации ситуационного обучения – эффективной тенденции в профессиональной подготовке будущих специалистов. В тоже время эти же и другие умения составляют раньше упомянутые образовательно-квалифицированные требования к бакалавру/магистру в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки в педагогическом вузе.

Таким образом, на основе компетентностного подхода среди видов учебных достижений студентов педагогических вузов в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки (педагогика, основ педагогического мастерства, педагогической психологии, предметных методик и т. д.) одними из приоритетных являются умения и навыки принимать правильные решения в педагогических ситуациях. Следующий вопрос: «Какие конкретные учебные задания будут способствовать формированию указанной компетенции?».

Учитывая ранее сказанное, в процессе подготовки будущих учителей рекомендуется внедрять технологию ситуационного обучения [4–5], квинтэссенцией которой являются учебные задания на анализ и решение педагогических ситуаций – ситуационные задания – путем использования доминантных методов обучения: метода анализа конкретной ситуации (АКС – анализа педагогической ситуации согласно определенному алгоритму) и кейс-стади (КС – метода, имеющего в своей структуре тот же метод АКС, но с обязательным наличием дополнительной, менее или более обширной информации, необходимой для детального углубления в процесс анализа). Например, ситуационное задание может быть таким: «Вы

после длительного перерыва заходите в 5 класс и видите, как Сергей П. нервно разрывает на части свою тетрадь с домашним заданием. Ваши действия». Для использования метода анализа педагогической ситуации предлагается краткий или же усложненный алгоритм разрешения педагогической ситуации. Для использования кейс-стади предлагается дополнительная информация (в зависимости от вида кейса) с описанием: межличностных отношений учеников 5 класса; психического состояния Сергея П. на момент ситуации (ссора с родителями и т. п.); психолого-педагогической характеристики учеников 5 класса и отдельно – Сергея П.; истории общения учительницы с Сергеем П. и т. д. Содержание кейса может быть разветвленным и предусматривать разные векторы углубленного анализа педагогической ситуации, особенно – анализа теоретических аспектов всех граней, относительно возникновения, процесса и анализа возможных вариантов следствий принятия необдуманных решений. С этой целью рекомендуем использовать для составления кейса качественные задачи, предложенные В. Тарантеем [10].

Опыт работы демонстрирует эффективность использования метода КС поэтапно, предусматривая различные подходы к оцениванию учебных достижений студентов на каждом организационном этапе (с учетом затрат времени студентов, сложности задания и самостоятельности в процессе его выполнения):

- перед занятием: отбор преподавателем кейса, определение основных и дополнительных материалов для подготовки студентов и разработки плана-конспекта занятия; предложение студентам кейса и списка рекомендованной литературы;

- во время занятия: организация преподавателем начального обсуждения кейса, объединение студентов в группы и выбор метода интерактивного обучения для реализации метода КС; руководство обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая студентов дополнительными данными относительно него; оценивание работы студентов;

- после занятия: составление студентами письменного отчета по работе с кейсом и оценивание работы студентов.

Как видим, при этой методике предлагается двойное оценивание: во время занятия в процессе непосредственного анализа кейс-материала и после занятия (оценивание отчета по работе с кейсом с учетом рефлексивных моментов).

Следует подчеркнуть, что рефлексивный элемент оценивания учебных достижений студентов – это самопроверка полученных студентами знаний, умений, навыков конкретного этапа обучения. Рекомендуем такие методы интерактивного обучения для рефлексивного элемента оценивания: упражнение «Неоконченное предложение» («Я понял, что ... Я узнал, что ... Я запомнил то, что ...»); «Непрерывная шкала мыслей», «Оценивающая дискуссия», «Паутинка дискуссий», «Письменная (тихая) дискуссия», «Письменные дебаты», «Четыре

взгляда», «Микрофон», «Желательно. Обязательно. Нельзя».

В этом случае совместно с оценивающей функцией, реализуется и самооценивающая: совершая анализ действий одноклассников, студент, так или иначе, сравнительно рефлексивен свои реальные действия в аналогичной ситуации либо возможные действия в воображаемой ситуации. В результате формируются два вывода:

- официальный, касательно действий одноклассников (желательно вписать данные в специальную таблицу);
- неофициальный, касательно собственной деятельности, что и помогает дальше избегать будущим учителям аналогичных ошибок.

На практическом этапе обучения будущих учителей также было предложено выполнение заданий во время педагогической практики, содержащих ситуационные задания: определить ученика по предложенной преподавателем психолого-педагогической характеристике; зафиксировать и описать педагогические ситуации, увиденные во время присутствия на уроке; проанализировать собственное принятие решения в педагогических ситуациях, возникающих во время проведения уроков, воспитательного часа, физкультминуток, игр, чтения фрагментов литературных произведений, либо же выполнения индивидуального задания в соответствии с дополнительной учебной специальностью или специализацией. Остальные студенты в это время должны наблюдать и оценивать учебную деятельность одноклассников, обращая внимание на их действия в момент возникновения и принятия решения в педагогической ситуации, заполняя специальную таблицу «Критерии оценивания». После практики студенты формулируют на материалах практики ситуационные задания и формируют дидактические кейсы; обсуждают, взаимно оценивая свои достижения, правильность решений, что способствует формированию у них оценочных суждений.

И, наконец, обоснуем ответ на четвертый вопрос нашей статьи: «Какие критерии оценивания учебных достижений студентов педагогических вузов, то есть отдельных компетенций, являются эффективными?» (на примере выполнения ситуационных заданий).

В зависимости от преобладания у студента ценностных критериев (знание, как ценность; знание как путь для карьеры с приличным заработком) оценка его учебных достижений равняется не просто определенному числу баллов – показателю его интеллектуального и деятельностного уровня компетентности в каком-то профессиональном вопросе, а, прежде всего, отождествляется с иным количественным фактором, более «земным», материальным – правом на стипендию. Таким образом, оценка для студента вуза олицетворяет совершенно иное значение, нежели оценка для ученика общеобразовательной школы.

С того времени, как высшее образование Украины стало взаимодействовать в контексте Болонского процесса и задействована кредитно-модульная система организации образования, базирующаяся на принципах Европейской кредитно-трансферной системы обучения, шкала оценивания учебных достижений студентов обрела 100-бальный стиль [1; 2; 6; 8; 11]. Конечно же, в зависимости от количества учебных кредитов определенного учебного предмета, преподаватель может определить и сумму баллов от 100 до 200, но в конечном итоге все равно преобразить в отчетных документах (экзаменационных или зачетных ведомостях) в 100 баллов. Общая шкала оценивания учебных достижений студентов соответствует таким критериям: 90–100 баллов – отлично (A), 75–89 баллов – хорошо (BC), 60–74 балла – удовлетворительно (DE), 35–59 баллов – неудовлетворительно с возможностью повторной сдачи (FX), 1–34 балла – неудовлетворительно с обязательным повторным курсом.

Количество рейтинговых баллов за исполнение различных видов учебной деятельности студентов в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки в педагогическом вузе, с учетом указанной выше компетенции, может иметь, согласно нашим разработкам и опыту работы, такую градацию (подчеркиваем: единых государственных требований, то есть критериев оценивания учебных достижений студентов, по образцу наличия общих критериев оценивания учебных достижений учеников общеобразовательных школ, в Украине нет: существуют только соответственные рекомендации МОН Украины):

- основательный устный ответ – до «5» баллов;
- основательный устный ответ на основе самостоятельно изученного (не лекционного) теоретического материала – до «8» баллов;
- устные существенные дополнения в процессе опроса и интерактивные упражнения – от «0,5» балла;
- поточное письменное тестирование – зависит от вида теста, поэтому количество баллов указывается непосредственно перед тестированием;
- обязательное выступление, реферат, эссе, уведомление – до «10» баллов;
- выполнение дополнительных индивидуальных заданий, творческого практического задания в процессе занятия – зависит от вида задания, поэтому количество баллов указывается непосредственно перед выполнением;
- активная педагогическая практика, участие в фестивале педагогического творчества и т. п. – от «5 до 20» баллов;
- участие в диспуте, дискуссии – до «2» баллов;

- анализ педагогической ситуации – зависит от конкретного вида ситуационного задания и метода его решения (АКС или КС) – от «1» до «5» баллов;
- анализ усложненного кейса – от «5» баллов;
- формирование кейса – до «10» баллов;
- итоговый контроль – «10» баллов.

Указанные критерии оценивания обязательно прилагаются к учебно-методическому комплексу по учебной дисциплине в системе «Moodle», на кафедре и расшифровываются в студенческом журнале учета успешности.

С целью проверки конкретных учебных достижений будущих педагогов, в нашем случае – уровня сформированности умения принимать правильные решения в педагогических ситуациях как специальной компетенции, нами предлагаются дополнительные задания:

1. Выполнить ситуационное задание (группу ситуационных заданий) согласно с предложенным алгоритмом или выбрать оптимальное решение относительно педагогической ситуации.
2. Выделить в педагогической ситуации ситуационную проблему и сформулировать на ее основе ситуационную задачу.
3. Выбрать правильное решение касательно педагогической ситуации среди нескольких предложенных.
4. Разработать дидактический кейс – составить план-конспект урока, воспитательного часа и т. п. – на основе конкретно предметной дидактической ситуации.

Показателями практического уровня готовности студентов принимать правильные решения в педагогических ситуациях были избраны:

- скорость, качество и количество выполненных ситуационных заданий;
- количество предложенных вариантов принятия решения в педагогической ситуации;
- качество сформированного дидактического кейса;
- новизна в выполнении заданий.

Для оценки учебных достижений студентов этого типа заданий была использована шкала оценивания от «1» до «5». Как показал опыт работы, студентов очень стимулирует преподавательский анализ суммы их ответов (статистика) с составлением диаграммы показателей успешности в конкретном виде деятельности: студенты, видя диаграмму, наглядно оценивают свои успехи или недоработки, свой вклад в общее дело – обучение. Например, на одном из занятий были подведены итоги касательно скорости выполнения студентами ситуационных заданий. Надо подчеркнуть, что за эталон выполнения задания («эталон скорости выполнения») было избрано среднестатистическое время выполнения

наипростейшего ситуационного задания учителями-практиками со стажем не менее 5-ти лет. Относительные затраты учебного времени (t^*) определено с помощью формулы: $t^* = t_{\text{студента}} / t_{\text{учителя}}$, где $t_{\text{студента}}$ – время выполнения ситуационного задания будущими учителями, а $t_{\text{учителя}}$ – время выполнения ситуационного задания учителями-практиками со стажем не менее 5-ти лет (0,5 минуты).

Процентное соотношение показателей скорости выполнения ситуационных заданий будущими учителями показало следующее (в результате работы только с одним из учебных потоков студентов): отлично – 25,33 %, хорошо – 45,46 %, удовлетворительно – 28,02 %, неудовлетворительно – 1,19 % (рис. 1).

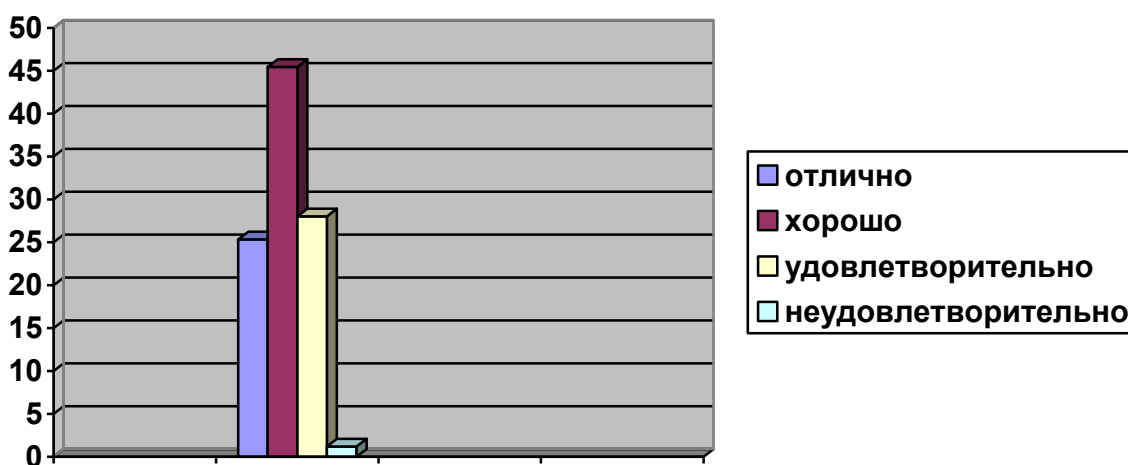


Рис. 1. Показатели скорости выполнения ситуационных заданий будущими учителями

Можно возразить, что скорость выполнения задания зависит от темперамента студента, но мы ориентируем будущих учителей на то, что, работая с учениками, у педагога должен выработаться высокий уровень быстроты мышления, психологической реакции в любых обстоятельствах. Педагогический процесс устроен так, что большинство решений в педагогических ситуациях учитель должен принимать «здесь и сейчас», без возможности сказать: «Подождите, дайте я подумаю!» в стиле: «Пускай весь мир подождет!». Кроме того, неправильно принятое решение повлечет за собой цепь не только новых педагогических ситуаций, но и проблем, нейтрализовать которые без особенных последствий подчас просто невозможно.

В итоге, 80,64 % студентов заявили о собственном удовлетворении касательно сформированного у них уровня компетенции – готовности принимать правильные решения в педагогических ситуациях. Этому, по их мнению, способствовала разработанная система оценивания, поскольку студентам на каждом занятии сообщались результаты их личных

достижений, что позволило будущим учителям корректировать собственные учебные действия. У абсолютного большинства опрошенных будущих учителей (93,61%) возникла необходимость самоусовершенствования личностных качеств, необходимых для решения педагогических ситуаций. Данное свидетельствует о позитивном влиянии разработанной системы оценивания отдельных учебных достижений студентов педагогического вуза в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки.

Опыт работы также указывает на необходимость обязательного приложения к ситуационным заданиям (либо к каждому заданию отдельно, либо к серии заданий – обобщенно):

- критериев оценивания в целом за выполненное задание;
- критериев оценивания за участие в обсуждении с последующим высказыванием собственного мнения, идеи и т. п.;
- вопросов рефлексивного характера для самооценивания: *Что Вас удивило в этой ситуации? Что в решении этой ситуации было сложным? О чем в процессе решения этого задания Вы узнали впервые? Какой личный вывод Вы сделали, выполняя это задание?*

Конечно же, во время анализа педагогической ситуации, то есть выполнения ситуационного задания, происходит оценивание не только непосредственно результата в виде принятия правильного решения: в процессе обсуждения студенты могут выступать с качественными монологами касательно данной проблемы. Что касается оценивания монолога студента (в виде расширенного устного ответа на вопрос занятия, выступления-презентации или отчета по проделанной работе и т. п.), то необходимы дополнительные критерии оценивания. Кроме того, мы акцентируем внимание будущих учителей на том, что педагогическая деятельность синонимична умению выступать публично, руководя аудиторией. Именно таким образом функционирует образовательный процесс. Поэтому монологическим выступлениям студентов в нашей практике уделяется огромное внимание, что усиливает практический аспект вузовской подготовки. Прежде всего, нами модернизирован классический вариант подготовки и зачитывания реферата будущими учителями. Несомненно, подготовка реферата сопровождается ознакомлением, частичным или полным запоминая теории некоторых вопросов. Но, общеизвестно, что студенты заранее осведомлены о подготовке их одноклассником реферата, который надо будет всего лишь пассивно выслушать, поэтому автоматически срабатывает психологическая установка «отключиться с умным выражением лица». Во избежание указанного предлагаем: во-первых, обязать студентов сократить свое выступление до 7 минут, так как у слушающих рассеется внимание. Во-вторых, предполагать в своем выступлении элементы беседы, чтобы привлечь внимание и активизировать аудиторию. В-третьих, «слушающих» условно разделить на две

группы, ориентируя на выполнение, после прослушанного, двух видов учебной работы (с обязательным оцениванием): пересказа услышанного и анализа услышанного по предложенным критериям. Это также идеально способствует формированию у будущих учителей оценочных суждений. Каждый студент имеет возможность предварительно ознакомиться с критериями оценивания, предложенными в таблице. После прослушивания выступающего, студенты заполняют таблицу, выставляя по указанным критериям количество заработанных баллов (до «10» баллов по «0,5» балла за каждый критерий), а потом их озвучивают. К критериям оценивания студенческого монолога (выступления, эссе, отчета и т. п.) засчитываем наличие: концентрирующего начала, четкой цели и заданий, захватывающей кульминации и влиятельного вывода выступления; возрастной ответственности содержания текста и его информационности (наличия новой информации); умения руководить вниманием публики (стимулирование интереса) и удерживать контакт глазами; нелингвистических (темп, тон, сила голоса) и лингвистических (литературность речи; отсутствие слов-«паразитов» и восклицаний; фонетическая (звукопроизношение) и орфоэпическая (ударения) правильность речи) особенностей речи; эмоциональности выступления с одновременным управлением собственными эмоциями и телом (отсутствие ненужных движений).

Таким образом, на основе компетентностного подхода к оценке учебных достижений студентов педагогического вуза в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки рекомендуется:

1. Внедрять технологию ситуационного обучения (методы АКС и КС) с целью формирования, как одной из основных компетенций, умения принимать правильное решение в педагогической ситуации.

2. Использовать разнообразные по форме организации и методике выполнения ситуационные задания с целью целостного формирования указанной компетенции у будущих учителей.

3. В обязательном порядке предоставлять студентам перед работой определенные для каждого вида учебной деятельности четкие, педагогически обоснованные критерии оценивания выполнения ими заданий по конкретным параметрам.

4. Уделять особое внимание приложению методических рекомендаций и образцов рефлексивных вопросов для оценивания, взаимооценивания и самооценивания учебной деятельности.

В дальнейших исследованиях необходимо проанализировать проблемы индивидуального оценивания учебных достижений студентов в условиях использования

технологии интерактивного обучения (парное, групповое, коллективное выполнение задания).

Литература:

1. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : ФОРУМ, 2003. – 950 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Лозовецька В. Професійна компетентність / Лозовецька В. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремін. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 722.
4. Осадченко І. І. Ситуаційні завдання, кейси, збірки педагогічних ситуацій : навч.-метод. посібник для викладачів та студентів педагогічних спеціальностей. / Осадченко Інна. – Вид. 2-е, доповн. – Умань : ПП Жовтий, 2015. – 186 с.
5. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія / І. І. Осадченко. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 414 с.
6. Проект «Тьюнінг» – гармонізація освітніх структур у Європі. – [Електронний ресурс] // Внесок університетів у Болонський процес. – Режим доступу : <http://tuning.unideusto/tuningeu>.
7. Савченко К. Ю. Моделювання професійних ситуацій на заняттях з педагогічних дисциплін / К. Ю. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 206–211.
8. Сулима Т. С. Психолого-педагогічні умови підготовки компетентного педагога професійного навчання у світлі Болонських домовленостей / Т. С. Сулима // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 464–469.
9. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 786 с.
10. Тарантей В. П. Качественные задачи по педагогике. В помощь учителю, преподавателю, методисту / В. П. Тарантей, Л. М. Тарантей // Народная асвета. – 2012. – № 12. – С. 19–22. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.elib.grsu.by/doc/5772>
11. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
12. Чернова Ю. К. Технология реализации компетентностного подхода при подготовке специалистов / Ю. К. Чернова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия «Педагогика и психология». – Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2010. – № 1(1). – С. 10–14.

Key words: competence approach, evaluation of educational achievements of students, evaluation criteria, situational tasks, situational learning technology, case studies, case method, reflection.

Annotation. On the basis of analysis of scientific literature and empirical data justified the competence approach to the assessment of educational achievements of students of pedagogical

college in the course of studying of disciplines of professional and practical training cycle. It is proved that a competent approach to the training of future specialists in pedagogical high school at the present time acquires the character of a large-scale innovation, in terms of which the content of education is structured in accordance with the key competences, consisting of individual competencies. It is indicated that the competence of the future teacher is always associated with educational situation – the formation of a separate competence – the ability to make the right decision in the teaching situation. Therefore it is recommended to introduce the technology of situational teaching, the essence of which is learning activities for analysis and solution of pedagogical situations – situational tasks – by the use of the dominant teaching methods: case method and case studies. Bring to the need to provide students situational tasks specific to each type of learning activities clear, pedagogically-based criteria for assessing the performance of task-specific parameters; to pay special attention to the application guidelines and reflexive questions of samples for evaluation and self-evaluation of educational activity.