

Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования

Давыдова Е.Ю.*,

Федеральный ресурсный центр
по сопровождению детей с РАС МГППУ,
Москва, Россия,
el-davydova@mail.ru

Сорокин А.Б.**,

Федеральный ресурсный центр
по сопровождению детей с РАС МГППУ,
Лаборатория Хаскинс, Москва, Россия,
SorokinAB@mgppu.ru

В статье описан метод оценки сформированности жизненных компетенций у учащихся на уровне начального образования. В соответствии с образовательным стандартом, ориентированным на системно-деятельностный подход, компетенции рассматриваются как совокупность способностей ученика к саморегуляции, самостоятельной реализации навыков с учетом конкретной ситуации и продуктивному социальному взаимодействию. В основе разработанной инновационной методики лежат следующие принципы: оценка осуществляется в ходе наблюдения за поведением ребенка в процессе регламентированной школьной деятельности; учитывается 5 уровней сформированности компетенций от самостоятельного применения базовых навыков в рутинных ситуациях до внутренне мотивированной творческой деятельности; выявленные дефициты категоризируются по сферам психической деятельности; комплексная многопараметрическая обработка результатов предусматривает выделение индивидуализированных факторов, обуславливающих школьную дезадаптацию. Методика рассчитана на использование школьными учителями и может применяться для любых категорий обучающихся на начальном этапе образования, в том числе детей с ОВЗ, включая расстройства аутистического спектра. Область применения результатов — исследование специфики формирования жизненных компетенций и оптимизация процессов обучения и развития в соответствии с принципами индивидуального подхода.

Для цитаты:

Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 16—27. doi: 10.17759/pse.2019240602

* Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по сопровождению детей с РАС МГППУ, Москва, Россия. E-mail: el-davydova@mail.ru

** Сорокин Александр Борисович, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по сопровождению детей с РАС МГППУ; Лаборатория Хаскинс, Москва, Россия. E-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Ключевые слова: жизненные компетенции, образовательный результат, учебная деятельность, оценка функционирования.

Введение

Переход к стратегии социального проектирования в образовании и провозглашение системно-деятельностного подхода основой нового стандарта образования [20] предполагают существенную модернизацию процесса образования и воспитания, а также пересмотр традиционных методов оценки результатов. Одним из требований стандарта к результатам освоения программы является формирование жизненных компетенций учащихся, однако инструментов, позволяющих контролировать этот процесс, пока нет. Наибольшее внимание формированию компетенций различного уровня (общекультурных, профессиональных, социальных) уделяется в системе высшего и специального образования, что обусловлено непосредственно требованиями работодателей к специалистам. И даже в этой области вопросов пока больше, чем ответов. Подробный анализ состояния этой проблемы продемонстрировал, что «недостаточность конкретизации и множественность трактовок самого понятия компетенции не позволяет операционализировать формулировки компетенций с целью их формирования и оценивания результата» [6]. На уровне школьного образования ситуация еще более сложная и противоречивая. С одной стороны, ключевые компетентности обучающихся рассматриваются как часть метапредметных результатов, но отдельно «выделяются в их составе в силу специфики применения, формирования и оценки» [6], с другой стороны, отсутствует элементарная унификация использования терминов компетенции и компетентности. Такая неоднозначность приводит к затруднениям с оценкой и контролем этих важных психологических образований.

Стоит также обратить внимание на соотношение понятий «компетенции» и «универсальные учебные действия», которые, как показал проведенный нами ранее анализ [8; 9], часто смешиваются практиками. По определению ФГОС, компетенции как основа умения учиться обеспечиваются освоением универсальных

учебных действий и межпредметных понятий. Однако, в отличие от стандартов среднего специального и высшего образования, формирование компетенций не рассматривается как результат освоения программы. Явное отсутствие преемственности между стандартами в столь важном вопросе создает парадоксальную ситуацию: формирование необходимых компетенций рассматривается как «побочный продукт» обучения, что, очевидно, не соответствует целям. Связь академической успешности с развитием социальных и коммуникативных компетенций была показана в различных исследованиях [21; 22; 24].

Рассматривая компетенции как «внутреннее потенциальное когнитивное образование, реализуемое затем в деятельности» [11], необходимо конкретизировать комплекс характеристик и свойств, позволяющих оценивать компетенции на различных уровнях развития человека, особенно при состояниях, для которых характерна разная степень интеллектуальных нарушений [18].

Специфика исследования и оценки жизненных компетенций состоит в том, что они, являясь основой социальной успешности, формируются в процессе всей жизни человека и теоретически не имеют пределов развития. Однако для успешного осуществления конкретной деятельности возможно определить минимально необходимый уровень их сформированности, что особенно актуально в контексте начальной школы. Так, обучение в школе в рамках начального общего образования требует сформированности базовых компетенций сферы самосознания, когнитивной, коммуникативной и ряда других областей функционирования. Оценка уровня сформированности жизненных компетенций предполагает соотношение требований, предъявляемых к учащимся, с показателями деятельности, характеризующими способность осознанного и адекватного применения соответствующих навыков.

Поскольку любая компетенция является динамической характеристикой, реализуя-

щейся в процессе деятельности, ее оценка несводима к фиксации комплекса освоенных навыков, приобретенных знаний и развитых способностей, так как владение тем или иным навыком не гарантирует его адекватного применения в конкретной ситуации.

Несформированность компетенций может иметь разную степень выраженности: от полной неспособности осуществить деятельность до возможности ее выполнения при определенных условиях (поддержке извне, определенном контексте и т.д.). Однако даже такая дифференцированная оценка не дает возможности оценить причины и индивидуальные особенности несформированности компетенций и, следовательно, выработать оптимальный путь помощи. Осуществление сложной деятельности требует реализации компетенций в различных областях психической деятельности, что необходимо учитывать при анализе причин возникновения трудностей обучения, опираясь на современные теории обучения и развития.

Вместе с тем разработка системы для оценки сформированности компетенций учащихся на уровне начального образования необходима не только для отслеживания процесса формирования компетенций у учащихся с целью индивидуализированной оптимизации процесса обучения, но и для мониторинга эффективности самой системы обучения. Эта задача поставлена перед педагогическим сообществом и закреплена в принятых образовательных стандартах, однако процесс выработки целостной концепции компетентного подхода далек от завершения.

Требования к формированию жизненных компетенций по ФГОС

В соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования формирование **жизненных компетенций** осуществляется в процессе комплексного освоения программы. Так, «стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

— *личностным*, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

— *метапредметным*, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [19].

Однако освоение программы также требует реализации определенных компетенций. Таким образом, жизненные компетенции являются одновременно целью и средством ее достижения [5]. Разрешение этого противоречия следует искать в более точном определении понятия «жизненные компетенции», исследованиях форм и уровней компетенций и создании рабочей модели механизмов реализации компетенций в процессе обучения и функционирования.

Таким образом, оценка сформированности компетенций, очевидно, должна осуществляться с учетом структуры деятельности, в которой она реализуется, и социальных ожиданий, определяющих оценочные критерии.

Существующие подходы к оценке компетенций

В настоящий момент единого подхода к оценке компетенций не существует, как нет и единой терминологической базы, что существенно осложняет развитие и совершенствование методов оценки. Вместе с тем необходимость разработки новых оценочных инструментов очевидна. Особенно в русле такого приоритетного направления, как поиск научно обоснованных методов помощи детям с трудностями обучения [10]. Однако можно выделить несколько подходов, использующихся в различных областях психолого-педагогической практики.

Классический психодиагностический подход предполагает целенаправленное

тестирование заданных психологических и когнитивных характеристик личности специально разработанными инструментами. Широкий арсенал методик, включающий помимо тестов и опросников проективные тесты, проблемные задачи, интервью и другие инструменты, активно используется специалистами для мониторинга сформированности универсальных учебных действий [1; 16], метапредметных компетенций [15]. Комплексное психодиагностическое обследование позволяет определить уровень развития и выявить проблемные зоны, однако возможности большинства используемых методов не предполагают оценки возможных причин выявленных проблем. Более того, неуспешность выполнения заданий может быть обусловлена различными причинами, для выявления которых требуется углубленная индивидуальная диагностика.

Поведенческий подход. Этот подход наиболее распространен в зарубежной практике и представлен рядом больших методик. В рамках этой методологии разработаны батареи методик, направленных на подробную качественную оценку элементарных навыков, необходимых для реализации различных видов деятельности [23; 25; 26]. При явной эффективности такого подхода при разработке программ развития в рамках прикладного анализа поведения он неприменим для массовых исследований сформированности компетенций ввиду большой трудоемкости и специальных требований к квалификации специалистов. Одним из примеров такого инструмента оценки функциональных навыков и развития речи может служить методика ABILS-R [17]. Вместе с тем использование структурированных списков навыков может эффективно использоваться при разработке инструментов и методов диагностики компетенций различного уровня. Наиболее полный перечень навыков представлен в международной классификации функционирования [4].

Квалификационный подход разрабатывается в рамках создания методов оценки профессиональных компетенций. Эта область научно-методических исследований

является наиболее разработанной в аспекте создания способа оценки соответствия специалистов профессиональным стандартам и требованиям [14].

Каждый из представленных подходов имеет свою область применения, однако для решения задачи оценки сформированности компетенций как основы образовательных результатов на уровне начального общего образования, в том числе и для лиц с ОВЗ, учащихся начальной школы, необходимо разработать систему, ориентированную на оценку процесса деятельности с учетом требований ФГОС.

Принципы комплексной оценки сформированности жизненных компетенций

Одна из возможных моделей разработана в научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации сопровождения детей с РАС. Предлагаемая система опирается на теоретические разработки отечественной психолого-педагогической школы, в частности, на теорию деятельности [13], дифференционно-интеграционную теорию развития [20], теории развивающего [7] и контекстного [3] обучения.

Несмотря на различия в дефинициях, большинством авторов компетенции рассматриваются как обобщенная способность к решению задач. Опираясь на современные представления, целесообразно рассматривать компетенции как способности выбора и применения знаний, умений или навыков в конкретной деятельности. Иными словами, компетенция — это психологическое новообразование, характеризующее уровень интеграции знаний, навыков, представлений и индивидуального опыта в процессе продуктивной деятельности.

Учитывая изобилие классификаций для компетенций, встречающееся в литературе, необходимо особо выделить понятие жизненной компетенции. Это понятие нередко воспринимается как синоним жизненных навыков, представляющих собой базовые умения, лежащие в основе социально-бытовой ориентировки. В настоящей модели по-

нятие жизненных компетенций объединяет комплекс универсальных умений и способностей, обеспечивающих восприятие и понимание ситуации, актуализацию имеющихся навыков и реализацию адаптивной деятельности с учетом контекста. Жизненные компетенции обеспечивают оптимальное взаимодействие когнитивных, эмоциональных и энергетических ресурсов организма для реализации деятельности. Не являясь фиксированным психологическим конструктом, жизненные компетенции играют организующую и регулирующую роль в обеспечении целостного поведения. Учитывая системный характер психологических структур, именуемых компетенциями, пересечения между функциональными зонами предметных, метапредметных и личностных компетенций закономерны и неизбежны именно за счет универсальных компонентов жизненных компетенций. Это в полной мере относится и к ключевым компетенциям, являющимся социально значимым результатом образования и саморазвития индивида. Такая трактовка содержания понятия жизненной компетенции дает основания для создания своего рода номенклатуры формирующих ее разномодальных компонентов.

Структура и пути реализации жизненных компетенций

Принимая, что уровень организации деятельности определяется сформированностью компетенций, можно выделить главные факторы, обуславливающие конкретные параметры деятельности (рис.).

Контекст

В развитии теории деятельностного обучения было показано значение контекста деятельности и его влияние на результаты и сам процесс. По определению А.А. Вербицкого, контекст — это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов [2]. Контекст деятельности учитывает условия, в которых реализуется деятельность, и процессы, составной частью которых она является. Так, деятельность, связанная с решением одной и той же задачи в условиях контрольной работы в классе и в процессе выполнения домашнего задания, будет существенно различаться по компетенциям, реализация которых необходима для ее успешного выполнения. Результат са-



Рис. Факторы, обуславливающие реализацию компетенций в процессе деятельности

мой деятельности (в настоящем примере — успешность решения задачи) не отражает процессов реализации компетенций, однако сопоставление успешности и специфики выполнения деятельности в различных контекстах может прояснить этот вопрос. Располагая данными о том, несформированность каких компетенций препятствует успешной деятельности, можно осуществлять целенаправленное моделирование контекста для решения психолого-педагогических задач, в том числе и при обучении детей с ОВЗ.

Социальный запрос

Социальный запрос — набор требований, предъявляемых к индивиду в конкретных условиях с учетом возраста. Соответствие деятельности предъявляемому запросу также является показателем уровня сформированности компетенции, что дает возможность структурировать критерии оценки, ориентируясь не на списки необходимых навыков, а на поведенческие комплексы с заданными параметрами. Учитывая сложную структуру учебной и внеучебной школьной деятельности, целесообразно разделить запросы в соответствии с уровнями компетенций, необходимых для ее реализации. Так, наиболее простым требованием является применение имеющихся навыков в знакомой рутинной ситуации, однако итоговый результат определяется как сформированностью соответствующих жизненных компетенций, так и рядом предметных компетенций, включающих определенные знания и умения. Определение уровня сформированности жизненных компетенций на основе анализа различных видов деятельности в сопоставлении с предметными компетенциями позволит оценить мотивационный, эмоциональный и коммуникативный аспекты деятельности, что открывает широкие перспективы для индивидуализации обучения и развития.

Уровень актуального развития

Уровень актуального развития включает освоенные навыки, приобретенные умения и знания, а также комплекс универсальных учебных действий (УУД), освоенных учащимся. Методам формирования и контроля УУД в

психолого-педагогической работе уделяется центральное внимание [1; 15; 16]. В педагогической практике разработаны различные методы оценки уровня развития, включая методологию оценки УУД, обеспечивающие реализацию деятельности в определенном контексте в соответствии с социальным запросом. Речь идет не о тех знаниях и умениях, которые ребенок может теоретически «воспроизвести» по просьбе, а о тех, которые он может самостоятельно и гибко применить в конкретной ситуации.

Общие принципы оценки сформированности жизненных компетенций

Разработанная нами система оценки сформированности жизненных компетенций опирается на ряд принципиальных положений.

1. Оценка процесса деятельности. Метод рассчитан на применение учителями, непосредственно работающими с ребенком, а не специалистами, эпизодически наблюдающими ребенка, что дает возможность оценить типичное поведение и его соответствие предъявляемым требованиям. Пункты наблюдения охватывают основные сферы деятельности школьника: школьную учебную, школьную внеучебную, школьную социальную, включая учет контекста деятельности. Такой подход позволяет оценить способность применения навыка в типичных для школьного обучения ситуациях.

2. Уровневая структура. Пункты наблюдения классифицированы в соответствии с уровнями сформированности компетенций, необходимых для реализации оцениваемого поведения. По сравнению с классификацией Хуторского [12], количество уровней расширено до пяти:

1 уровень — самостоятельное применение базовых навыков в знакомых рутинных ситуациях;

2 уровень — гибкое выполнение посылки инструкции с применением навыков соответствующего уровня;

3 уровень — выполнение действий, требующих самостоятельного анализа ситуации и осознанного выбора навыка (инструмента);

4 уровень — адаптивное поведение в нестандартной ситуации, адекватная реакция на новизну;

5 уровень — способность к внутренне-мотивированной познавательной и творческой деятельности.

Учитель осуществляет оценку по результатам наблюдения за поведением ребенка в процессе регламентированной школьной деятельности в течение определенного времени. Таким образом, учитывается наиболее типичное поведение в обычных условиях с акцентом на заданный аспект, обозначенный как «пункт наблюдения». На первом этапе оценивается уровень соответствия наблюдаемого поведения предъявляемым требованиям. На втором этапе общая оценка уровня организации наблюдаемого поведения конкретизируется в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Каждый пункт детализирован в специальной диагностической таблице, где приведены варианты поведения, среди которых учитель выбирает то, что характерно для ученика,

отмечая также частоту этих проявлений. Такая двухуровневая структура опросника позволяет оптимизировать время работы и избежать избыточности вопросов. Подробное описание структуры опроса и инструкция для учителя будут представлены в руководстве к методике (готовится к публикации).

Распределение пунктов наблюдения по уровням представлено в таблицах 1—3.

Особенность предлагаемого подхода состоит в том, что оценивается не качество деятельности в специально смоделированной ситуации, как, например, при тестировании, а сам уровень организации деятельности в различных ситуациях.

3. Комплексная оценка. Обобщение множества частных результатов осуществляется при помощи метода многомерного шкалирования, предусматривающего представление совокупности единичных ответов в виде трехмерной матрицы с последующим суммированием баллов в соответствии с заданными векторами. Так, общий уровень сформированности жизненных компетенций

Таблица 1

Пункты наблюдения для оценки сформированности жизненных компетенций в рамках школьной учебной деятельности

Школьная учебная деятельность. Пункты наблюдения						
Уровни сформированности компетенций	1	Самостоятельное пользование основными школьными принадлежностями	Использование учебных материалов	Переключение между видами деятельности, выполнение инструкции	Преодоление затруднений, работоспособность	Уровень базовых знаний
	2	Подготовка к уроку	Выполнение письменных заданий, запоминание алгоритмов	Устный ответ	Соблюдение правил поведения на уроке	Физическая активность на уроках
	3	Решение задач	Свободный рассказ	Планирование и организация учебной деятельности	Участие в уроке, проявление инициативы	Самопроверка, контроль, самооценка
	4	Реакция на изменения привычной учебной ситуации	Поведение в отсутствие учительского контроля	Случайный проступок, оплошность	Реакция на ошибки и негативное поведение других учеников	Реакция на замечания, критику, оценку
	5	Познавательная активность, учебная мотивация	Техническое творчество, конструирование	Художественное творчество, лепка, рисование	Область выраженного учебного интереса	Использование знаний, кругозор

Примечание: 1—5 — уровни сформированности компетенций

Таблица 2

Пункты наблюдения для оценки сформированности жизненных компетенций в рамках школьной внеучебной деятельности

		Школьная внеучебная деятельность. Пункты наблюдения				
Уровни сформированности компетенций	1	Самообслуживание. Одевание	Соблюдение гигиенических норм	Культура питания	Отношение к личному и общественному имуществу	Соблюдение правил безопасности в школе
	2	Соблюдение правил школьного распорядка	Понимание и выполнение указаний, поданных в различной форме. Самостоятельное получение актуальной информации	Информирование о своих желаниях и потребностях	Соблюдение норм общения	Отношение к обязанностям
	3	Поведение в свободной игре со сверстниками	Решение незапланированных бытовых задач (уборка, помощь по необходимости)	Организация деятельности, понимание ситуации (подготовка к урокам, смена помещений, поведение на перемене)	Поведение в общественных местах	Взаимодействие со сверстниками вне учебной деятельности
	4	Способность регулировать поведение в соответствии с требованиями взрослых, послушание	Сообщение о неприятной (опасной) ситуации	Осознание проблем, обращение за помощью в типичной внеучебной ситуации	Реакция на запрет, наказание	Реакция на неожиданное препятствие, преодоление трудностей
	5	Участие во внеурочных мероприятиях, проявление инициативы	Выступление перед публикой	Стремление поделиться знаниями, впечатлениями в свободной беседе	Участие в хозяйственной деятельности	Индивидуальная проектная деятельность

Таблица 3

Пункты наблюдения для оценки сформированности жизненных компетенций в рамках школьной социальной деятельности

		Школьная социальная деятельность. Пункты наблюдения				
Уровни сформированности компетенций	1	Поведение в раздевалке, столовой	Приветствие, обращение к учителю, сверстникам	Разнообразие форм социального взаимодействия	Уважение к старшим. Соблюдение норм вежливости	Выполнение правил работы в группе
	2	Поведение в учебно-игровой ситуации	Понимание своей роли в совместной учебной деятельности	Понимание и учет интересов других учеников	Общение в процессе совместной учебной деятельности	Поведение на спортивных занятиях
	3	Участие в командной работе	Готовность к сотрудничеству, осознанность выбора, принятие решений	Организация совместной деятельности	Проявление сочувствия, взаимопомощь	Активность, познавательный интерес
	4	Поведение в новом коллективе. Взаимодействие с незнакомыми взрослыми	Соревнование, реакция на проигрыш	Поведение в конфликтной ситуации со сверстниками	Способность отказать, возразить, высказать свою точку зрения	Реакция на нарушения дисциплины другими учениками
	5	Принятие социальной роли ученика	Общение со сверстниками по интересам	Оценка достижений других	Участие в коллективных творческих проектах	Обращение за помощью и дополнительной учебной информацией

может быть вычислен отдельно для каждого модуля и детализирован различными способами. В соответствии с разработанным алгоритмом обработки результатов наблюдения методика позволяет получить комплекс из 26 параметров, характеризующих сформированность жизненных компетенций. К ним относится суммарный индекс сформированности жизненных компетенций, обуславливающих успешность обучения на этапе начального общего образования, индексы сформированности компетенций для отдельных областей деятельности, а также детализированные профили, представляющие соотношение общих индексов по областям деятельности с учетом распределения баллов по 5 уровням.

4. Категоризация выявленных дефицитов. Процесс реализации жизненных компетенций представляет деятельность, включающую ряд этапов: восприятие запроса; соотнесение с контекстом деятельности; актуализацию навыков; планирование и осуществление деятельности; контроль и корректировку результатов; анализ и обобщение полученного опыта. На каждом этапе реализуется комплекс жизненных компетенций, относящихся к различным функциональным подсистемам психики: когнитивной, потребности-мотивационной, эмоциональной, коммуникативной, центрально-регуляторной, активационно-энергетической, обеспечивающим адаптивность поведения в целом [20].

Литература

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли. М.: Просвещение, 2008. 152 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
3. Вербицкий А.А. Поступок как единица образовательной деятельности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 111—118.
4. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Женева. Изд-во «Институт усовершенствования врачей-экспертов», 2001. 11 с.

В процессе анализа индивидуальных особенностей сформированности компетенций осуществляется дифференцировка нарушений поведения, характерных для ребенка. Профиль распределения выявленных дефицитов по сферам психического развития позволяет выявить область наибольших затруднений и сделать предположения о возможных причинах школьной дезадаптации, необходимые для разработки индивидуализированного маршрута помощи.

Заключение

Предлагаемая система оценки сформированности жизненных компетенций предусматривает анализ успешности различных видов деятельности с учетом обеспечивающих ее психических процессов. Определение ведущего уровня сформированности компетенций в сочетании с анализом индивидуального своеобразия психического развития позволит разрабатывать новые методики оптимизации процессов обучения и развития. Учитель получит инструмент, позволяющий принимать обоснованные решения при планировании обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, а полученные данные на групповом уровне сделают возможным применение анализа наиболее часто обнаруживаемых дефицитов для повышения эффективности методов обучения в соответствии с современными жизненными запросами.

5. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. К вопросу об оценке метапредметных результатов в общем образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (7). С. 19—24.
6. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156—173.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. С. 517.
8. Давыдова Е.Ю. Оценка сформированности жизненных компетенций как этап реализации деятельностного подхода в обучении детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской конференции (г. Москва, 22—24 ноября 2017 г.). Москва: Аутизм и нарушения развития, 2017. С. 415—419.

9. *Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б.* Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 120—130. doi:10.17759/pse.2016210314.
10. *Дорманд Л., Шведовский Е.Ф.* Инклюзия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 69—72. doi:10.17759/autdd.2017150309.
11. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16—31.
12. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения: Дидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 352 с.
13. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
14. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. №5. С. 77—92. doi:10.17759/pse.2015200507
15. *Масленникова Л.Н.* Опыт проектирования методик диагностики метапредметных компетенций младших школьников // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 14—20.
16. Методика оценки сформированности универсальных учебных действий (1—2 классы): Методическое пособие / Под ред. М.П. Воюшиной, Е.П. Суворовой. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 124 с.
17. *Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В.* Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 3. С. 3—10. doi:10.17759/autdd.2015130301
18. *Сорокин А.Б.* Нарушения интеллекта при расстройствах аутистического спектра // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 38—44. doi:10.17759/jmfp.2018070104
19. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 31.09.2019).
20. *Чуприкова Н.И.* Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М.: Изд-во «Языки славянской культуры», 2015. 508 с.
21. *Anthony C.J., Diperna J.C.* Piloting a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales // School Mental Health, 2018. № 10 (3). P. 314—321. doi:10.1007/s12310-018-9254-7
22. *Flook L., Repetti R.L., Ullman J.B.* Classroom social experiences as predictors of academic performance // Developmental Psychology, 2005. № 41 (2). P. 319—327.
23. *Gresham F.M., Elliott, S.N.* Social Skills Rating System manual // Circle Pines, 1990. MN: AGS.
24. *Malecki C.K., Elliott S.N.* Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis // School Psychology Quarterly. 2002. № 17 (1). P. 1—23.
25. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide) // Behavior Analysts. Inc., 2006. 148 p.
26. The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: The VB-MAPP A language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities by Mark L. Sundberg, Ph.D., BCBA-D.

Assessment of Life Competencies in Elementary School Students

Davydova E.Yu.*,

MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive
Support for Children with ASD, Moscow, Russia, el-davydova@mail.ru

Sorokin A.B.**,

MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive
Support for Children with ASD, Haskins Laboratories, Moscow, Russia, SorokinAB@mgppu.ru

The paper describes a method of assessing life competencies in elementary school students. The new pragmatic and system-based standards in education dictate the relevance of the development of instruments that assess life competencies. According to the activity-focused educational standard, the competencies are considered as a complex of the child's regulation abilities, the ability to apply skills under specific conditions, and efficient social interaction. The proposed innovative method of assessing life competencies is based on the following principles: the assessment is carried out while observing the child in a typical school situation; there are 5 levels of competency development ranging from the independent application of basic skills in routine situations to internally motivated creative activity; the revealed deficits are categorized according to the areas of mental functioning; multidimensional scaling enables determination of competency levels, their application fields, and deficit areas, providing insight into possible causes of learning disabilities. This method can be used by teachers and in all general and special education populations including children with autism spectrum disorders. The assessment outcomes can be applied in exploring the specifics of life competencies as well as in optimizing the learning and developmental processes within the framework of individual approach.

Keywords: life competencies, learning outcomes, learning activity, assessment of functioning.

References

1. Asmolov A.G. i dr. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya. Ot deistviya k mysli [How to design universal learning activities. From action to thought]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2008. 152 p.
2. Verbitskii A.A. Kompetentnostnyi podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competence approach and theory of contextual learning]. Moscow: Publ. ITs PKPS, 2004. 84 p.
3. Verbitskii A.A. Postupok kak edinita obrazovatel'noi deyatel'nosti [Act as a unit of educational activity]. In Znakov V.V. (eds.), *Psikhologiya cheloveka kak sub'ekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Human psychology as a subject of cognition, communication and activity]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2018, pp. 111—118.
4. Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya funktsionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya [World health organisation. International classification of functioning, disability and health]. Zheneva: Publ. Institut usovershenstvovaniya vrachei-ekspertov, 2001. 11 p.
5. Golub G.B., Kogan E.Ya., Prudnikova V.A. K voprosu ob otsenke metapredmetnykh rezul'tatov v obshchem obrazovanii [On the assessment of

For citation:

Davydova E.Yu., Sorokin A.B. Assessment of Life Competencies in Elementary School Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 16—27. doi: 10.17759/pse.2019240602 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Davydova Elizaveta, PhD in Biology, Associate Professor, Leading Researcher, MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow, Russia. E-mail: el-davydova@mail.ru

** Sorokin Alexander Borisovich, PhD in Biology, Leading Researcher, MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow, Russia. E-mail: SorokinAB@mgppu.ru

- metasubject results in General education]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice], 2017, no. 3 (7), pp. 19—24.
6. Golub G.B., Fishman I.S., Fishman L.I. Obshchie kompetentsii vypusnikov vysshei shkoly: chto standart trebuetsya ot vuza [General competences of high school graduates: what does the standard require from the University]. *Voprosy obrazovaniya* [Education issues], 2013, no. 1, pp. 156—173.
7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: Publ. Intor, 1996, pp. 517.
8. Davydova E.Yu. Otsenka sformirovannosti zhiznennykh kompetentsii kak etap realizatsii deyatelnostnogo podkhoda v obuchenii detei s RAS [Assessment of the formation of life competencies as a stage of implementation of the activity approach in teaching children with ASD]. *Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami avtisticheskogo spektra. Sbornik materialov Vtoroi Vserossiiskoi konferentsii* [Comprehensive support for children with autism spectrum disorders. Proceedings of the second all-Russian conference] (g. Moscow, 22—24 noyabrya 2017 g.). Moscow: Autizm i narusheniya razvitiya, 2017, pp. 415—419.
9. Davydova E.Yu., Sorokin A.B. Zhiznennyye kompetentsii v kontekste planirovaniya obucheniya detei s rasstroistvami avtisticheskogo spektra [Life competencies in the context of learning planning for children with autism spectrum disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 120—130. doi:10.17759/pse.2016210314.
10. Dormand L., Shvedovskii E.F. Inklyuziya v rabote s det'mi s rasstroistvami avtisticheskogo spektra [Inclusion in working with children with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and developmental disorders], 2017. Vol. 15, no. 3, pp. 69—72. doi:10.17759/autdd.2017150309.
11. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of competence approach in education]. *Uchenye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoi lingvistiki* [Scientific notes of the national society of applied linguistics], 2013, no. 4 (4), pp. 16—31.
12. Kraevskii V.V., Khutorskoi A.V. Osnovy obucheniya: Didaktika i metodika [Basics of training: Didactics and methodology]. Moscow: Publ. Tsentr «Akademiya», 2007. 352 p.
13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Publ. Politizdat, 1975. 304 p.
14. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [Approbation of tools for assessing the formation of professional competencies of future teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 77—92. doi:10.17759/pse.2015200507.
15. Maslennikova L.N. Opyt proektirovaniya metodik diagnostiki metapredmetnykh kompetentsii mladshikh shkol'nikov [Experience in the design of methods of diagnostics of metasubject competencies of Junior schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 5, pp. 14—20.
16. Metodika otsenki sformirovannosti universal'nykh uchebnykh deistvii (1—2 klassy): Metodicheskoe posobie [Methodology for assessing the formation of universal educational activities (1—2 classes)]. Voyushinoy M.P. (eds.). Saint-Petersburg: Publ. RGPU im. A.I. Gertsena, 2015. 124 p.
17. Semenovich M.L., Manelis N.G., Khaustov A.V., Kozorez A.I., Morozova E.V. Opisaniye metodiki otsenki bazovykh rechevykh i uchebnykh navykov (ABLLS-R) [Description of the methodology for assessing basic speech and learning skills (ABLLS-R)]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and developmental disorders], 2015. Vol. 13, no. 3, pp. 3—10. doi:10.17759/autdd.2015130301.
18. Sorokin A.B. Narusheniya intellekta pri rasstroistvakh avtisticheskogo spektra [Intellectual disabilities in autism spectrum disorders]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 38—44. doi:10.17759/jmfp.2018070104.
19. Federal'nyi gosudarstvennyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs] [Federal state standard of primary General education]. URL: <https://fgos.ru>. (Accessed: 31.09.2019).
20. Chuprikova N.I. Psikhika i psikhicheskie protsessy (sistema ponyatii obshchei psikhologii) [Psyche and mental processes (the system of concepts of General psychology)]. Moscow: Publ. Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2015. 508 p.
21. Anthony C.J., Diperna J.C. Piloting a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales. *School Mental Health*, 2018, no. 10(3), pp. 314—321. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9254-7>
22. Flook L., Repetti, R.L., Ullman, J.B. Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 2005, no. 41 (2), pp. 319—327.
23. Gresham F.M., Elliott, S.N. Social Skills Rating System manual. *Circle Pines*, 1990. MN: AGS.
24. Malecki C.K., Elliott S.N. Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 2002, no. 17 (1), pp. 1—23.
25. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). *Behavior Analysts, Inc.*, 2006. 148 p.
26. The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: The VB-MAPP A language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities by Mark L. Sundberg, Ph.D., BCBA-D