

Проблема измерения уровня компетентности студентов и выпускников вузов

В практике высшего профессионального образования существует явное расхождение между выпускником как результатом образовательного процесса и ожиданиями производства и общества. Это расхождение имело место и в дорыночных условиях, но ситуация профессионального самоопределения была менее острой. По мнению многих авторов, пробел профессионального образования состоит в том, что, формируя у выпускника систему предметных знаний и умений, высшие учебные заведения не создают условий для развития у специалиста методологического мышления [1]. Представление об уровне собственного методологического знания, осознание себя компетентным в рамках знания связано не с существующим устройством, а с будущим, конструируемым на основе этого знания. Таким образом, компетентность не есть отражение собственной практической деятельности, она скорее проект, принципиальная схема, включающая в себя допустимые способы мышления и деятельности и задающая направление профессионального становления. Следовательно, современное образование должно быть ориентировано не столько на распространение знаний, сколько на овладение компетентностями, позволяющими конструировать инновационную деятельность [2].

Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчетливые и сопоставимые параметры описания (дескрипторы) того, что студент будет знать и уметь «на выходе».

Участие России в Болонском процессе – процессе создания общеевропейского пространства высшего образования – с не-

обходимостью поставило перед этим социальным институтом проблему перехода к особым обучающим и организационным структурам, которые делали бы возможным применение единых критериев в оценке результатов образования. Основной категорией, позволяющей определить степень подготовки специалиста по объему изученного материала и совокупности профессиональных умений, становится категория компетенции. Компетенции можно сравнить с некими устойчивыми коэффициентами, приводящими в соответствие друг другу сопряженные характеристики некоторой профессиональной деятельности. Фактически компетенция выступает минимальной (начальной) степенью годности к определенной форме такой деятельности, исходным уровнем должностной применимости, определяющей перечень прав по принятию решений в данной области.

Вуз может в настоящее время различными способами достигать цели подготовки специалиста определенного профиля, выбирая и выстраивая по-своему курсы обучения. Компетентностный подход, который начинает вводиться в отечественную систему вузовского образования, позволяет обеспечить гибкость обучения и известную автономию образовательного учреждения в составлении учебного плана. В целом происходит сдвиг акцента с самого процесса на результаты обучения. Внимание в процессе обучения предполагается переключать на особенности обучаемого, на адаптацию программы по содержанию и динамике к этим особенностям и одновременно на то, чтобы итоговая оценка могла быть относительно адекватна и требованиям профессиональных стандартов, и потребностям работодателя, и самооценке выпускника. Неизбежно изменяется с учетом всего этого и роль преподавателя. Он становится ключевой фигурой в использовании разнообразных приемов для формирования специалиста. Мерой компетентности преподавателя может служить его умение вызвать ответный интерес у студента [3].

Все предметные области предполагается распределить по модулям разных уровней в зависимости от значения дисциплин в деле становления специалиста. Выделяют в этой связи следующие пять уровней обучающих модулей: основные, составляющие ядро знаний по будущей специальности; поддерживающие – составленные из дисциплин общего теоретического или методологического назначения (например, математика); модули организационного и коммуникативного плана (например, педагогика, социальная психология, риторика, иностранные языки); специализированные, то есть в основном факультативные, нацеленные на расширение компетенции в соответствующей отрасли, – спецкурсы по отдельным проблемам основного и смежных профилей; так называемые переносимые модули, позволяющие освоить в единстве теоретические и практические профессиональные приемы (к ним относят и комплексы развивающих игр по профилю, и стажировки, и курсовые проекты).

Во всем этом просматривается стремление достигнуть главной цели – сформировать не просто комплекс знаний и умений, а одновременно создать у студента и далее выпускника установку на самообучение и самоорганизацию, на непрерывное обретение (расширение и углубление) профессиональных знаний и умений. Основные и специализированные модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знания; поддерживающие – как развивающие методологические компетенции; организационные и коммуникационные – как направленные на самообучение и самоорганизацию; а переносимые – как обеспечивающие перенос знаний на практику. Как общее правило, чем выше заявленный уровень подготовки, тем больше модулей, углубляющих знание и устанавливающих связь между теорией и практикой.

Если рассмотренные выше компетенции как показатели качества вузовского образования все-таки имеют более или

менее зримые очертания, то параметр компетентности не может быть осмыслен сугубо формально.

Понятие «компетентность» используется часто как синоним осведомленности, информированности, владения специальными знаниями. Однако всегда имеется в виду также и социально признанное умение человека успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования, выполняя задание или осуществляя деятельность чаще в проблемных, неопределенных ситуациях, требующих самостоятельного поиска недостающих средств и принятия решений. Очевидно, что качество компетентности становится весьма востребованным в ситуации современного общества, осознается как важнейшее условие самореализации личности и одновременно решения многих социальных проблем. Компетентность, таким образом, есть интегральный показатель статуса личности, сформировавшийся на пересечении особых ее профессиональных характеристик и социальных (включая нравственные) черт.

Успешная деятельность СГА подтвердила возможности и преимущества использования модульной технологии обучения при организации учебного процесса, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий [4]. Проектирование образовательных программ, базирующихся на принципах модульного обучения, тесно связано с определением целей каждого учебного модуля, определением уровня достижения поставленных целей, организацией оценки и контроля освоения модуля обучаемым. Каждый модуль оценивается и контролируется зачетными единицами. **Причем структурирование дисциплины на модули должно осуществляться на новой идеологической основе, связанной с компетентностным подходом.** Цели модуля должны быть поставлены достаточно четко как в традиционных терминах знаний, умений и навыков, так и в терминах компетенций/компетентностей, указывая их уровень. В каждом модуле, оцениваемом кредитом, отрабатываются совершенно конкретные знания,

умения, навыки решения конкретных профессиональных задач, проводится объективный контроль освоения содержания модуля по унифицированной для всех модулей системе показателей достижения целей обучения. Оценка качества образования (результата и процесса) должна осуществляться по однозначным, понятным и лично значимым для студента, преподавателя, администратора критериям. Только при этих условиях можно рассчитывать на заинтересованное участие студента в овладении способами решения профессиональных задач, на высокий уровень самореализации выпускника вуза в трудовой деятельности.

Поскольку цели обучения при компетентностном подходе плохо поддаются количественному измерению, необходимо найти оптимальное решение при проектировании составляющих профессиональной компетентности специалиста, исходя из списка обучающих профессиональных задач. Следует установить уровни достижения целей обучения, отклонение от которых сигнализирует об отклонении от прогнозируемой оптимальной траектории развития профессиональной компетентности.

Речь может идти о положительных и отрицательных значениях отклонений как результате сопоставления запланированных и фактически достигнутых результатов обучения. На базе информации об отклонениях производится анализ их вида, причин и условий появления. Далее анализируются последствия отклонений, и в случае необходимости корректируются цели и уровни их достижения.

Возможные варианты способов оценивания уровня сформированности компетентности, согласно Г.П. Савельевой [5], можно представить в виде тестовой, ситуационной, рейтинговой и мониторинговой моделей. Каждая из этих моделей может быть использована в дистанционном обучении.

Дистанционное обучение предполагает разработку тестов, главным образом, в рамках критериально-ориентиро-

ванного подхода, при котором задачей тестирования является сопоставление учебных достижений отдельного студента с планируемым к усвоению объемом знаний, умений и навыков, с прогнозируемым уровнем компетентности. В качестве интерпретационной системы отсчета используется определенная заранее степень достижения целей обучения в конкретной предметной области.

Суть педагогических измерений при оценке сформированности компетентности заключается не в сравнении уровней обученности отдельных студентов, а в фиксации достижения (или не достижения) каждым студентом прогнозируемого (заданного в стандарте) уровня сформированности компетентности.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Возможна ли другая методология образования // Вестник высшей школы. 2005. № 4.

2. Байденко В.И., Ван Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования: современный этап. Изд. 2-е дополн. и переработ. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.

3. Джусов Ю.П. Методы педагогического воздействия на студента для решения учебных задач // Труды СГА. 2008. № 12.

4. Карпенко М.П. Телеобучение. М.: СГА, 2008.

5. Савельева Г.П. К вопросу о формировании и оценке ключевых компетенций в высшей школе // Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М.: Исследовательский центр проблем качества специалистов, 2006.