

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

УДК 378.14

Л.Ф. Алексеева

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ И ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В статье представлены системный подход к проблеме компетентности специалиста, механизм ее формирования и развития, а также основные задачи обучения, связанные с оценкой компетентности и созданием новых информационных технологий для оценки компетентностей студентов.

Ключевые слова: компетентность, ключевые и специальные компетенции, оценка компетентности.

L.F. Alekseeva

SYSTEMATIC APPROACH IN STUDYING AND EVALUATION OF COMPETENCE

The article presents a systematic approach to the problem of specialist's competence, mechanisms of its formation and development as well as the main learning objectives associated with the assessment of competence and the creation of new information technologies to assess the competence of students.

Keywords: competence, key and special competences, competence assessment.

На данном этапе развития высшего образования на смену категории «профессионализм» как главной производственной ценности приходит «компетентность». Включая в себя качество профессионализма, компетентность предполагает обладание надпрофессиональными знаниями и умениями (например, основами психологии, современными средствами массовой коммуникации, иностранными языками и др.).

Развитие компетентности студента становится одной из основных задач любого учебного заведения, между тем анализ литературы показывает, что пока не выработано единого мнения о проблеме компетентности. Особый интерес представляет исследование ключевых компетенций как результативно-целевой основы компетентностного подхода в образовании. Большинство работ, посвященных проблеме компетентностного подхода в образовании, направлено на решение задач обновления содержания учебного процесса (учебных планов, рабочих программ и т. д.), при этом проблема оценки уровня компетентности студентов должным образом не стандартизована, что важно при количественном определении уровня обладания студентом требуемыми компетенциями.

По мнению В.И. Байденко [1], модель выпускника вуза, основанная на компетентностном подходе, позволит, во-первых, более четко и обоснованно на междисциплинарной основе выделять крупные блоки (модули) в образовательной программе подготовки специалистов и, во-вторых, вести сравнение различных образовательных программ именно по ним, а не по отдельным дисциплинам.

Компетенции имеют два типа: универсальные (инструментальные, межличностные, систематические), а также компетенции определенной предметной области (знания и навыки). Это соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям (химический анализ, анализ древних рукописей, выборочные методы и т. п.).

Модель компетенции, основанная на параметрах личности, лежит в основе подходов (прежде всего в образовании), придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека. Она может привести к заключению, что каждому человеку «природой уготовано» свое место в жизни и в профессиональной сфере. Например, выделяют параметр «академические способности» как основу компетенции, относящейся к исследовательской деятельности. Процессы образования и обучения в этом случае будут связаны с выявлением тех, кто обладает данным качеством, и «отсевом», переориентацией тех, кто им не обладает. Используемые образовательные программы / учебные планы и модели оценки будут нацелены на отбор и поощрение тех, кто обладает академическими способностями. Данная модель во многом оказывает влияние на традиционное высшее образование и на традиционные подходы к подготовке руководящих кадров.

Среди работ по проблеме компетенции/компетентности прежде всего следует отметить исследования как зарубежных (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен), так и отечественных авторов (И.А. Зимняя,

А.Г. Татур, А.И. Суббето, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.), в том числе акмеологические исследования А.К. Марковой, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина.

В работе Дж. Равена [2] дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». В этом списке дано дифференцированное рассмотрение видов компетентности, в котором широко представлены такие категории, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль».

Вслед за Дж. Равеном другие исследователи и в мире, и в России для разных видов деятельности выделяют различные виды компетентности. Так, И.А. Зимней [3] была предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать основания группировки ключевых компетенций, во-вторых, определить некоторую основную, необходимую их номенклатуру и, в третьих, определить входящие в каждую из них компоненты или виды компетентностей. Ей были выделены 10 основных видов компетенций, объединенных в три группы: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Ю.Г. Татур в [4] на основе модели компетентности решает конкретную задачу – описать с помощью компетентностного подхода результат подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием. Основные особенности образа молодого специалиста вуза (результат высшего образования) сформулированы им следующим образом.

Во-первых, от него требуется не просто готовность к успешной деятельности, а готовность к деятельности в современных условиях динамичных изменений как в мире технологий, так и в общественной жизни. Специалист с высшим образованием должен быть готов к созданию нового (например, конкурентоспособной продукции) в сфере своей профессиональной деятельности. Он также должен быть способен успешно действовать даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов (основ ориентировочной деятельности), проявляя творческое, созидательное мышление, т. е. для современного специалиста важно уметь решать проблемы, а не задачи с готовыми ответами.

Во-вторых, достижения современной науки и техники, отраженные в образовании специалиста, позволяют ему быть не только созидателем, но и, как мы отмечали, разрушителем. Причем негативные последствия своей «успешной» деятельности человечество ощущает на себе все более отчетливо. Компетентным специалист с высшим образованием может быть назван только тогда, когда он полностью отдает себе отчет как о социальной значимости своей профессиональной деятельности, так и о возможных ее негативных последствиях для природы, общества, мира на земле.

В-третьих, общество ждет от специалиста с высшим образованием как носителя свободного духа демократических убеждений и гуманистических ценностей успешной деятельности в социальной сфере.

Существует еще ряд классификаций компетентностей, однако их анализ показал, что все они в том или ином виде включают в себя две основные группы компетенций: ключевые и специальные (связанные с определенной предметной областью).

В рамках нашего исследования мы определили ключевые компетенции как инвариантные к любому виду деятельности, а специальные – это компетенции, содержание которых обусловлено спецификой будущей профессиональной деятельности студента [5].

Несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования, проблема оценки компетентности специалиста требует дальнейшего изучения, так как в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о закономерностях и механизмах формирования и развития компетентности, нет единства взглядов на структуру компетентности, имеют место значительные затруднения в объяснении механизмов формирования компетентности.

Следовательно, необходим системный подход к проблеме компетентности специалиста, механизмам ее формирования и развития. Поскольку компетентность является интегральной характеристикой (т.е. это приобретаемое в результате обучения новое качество, увязывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки), ее можно рассматривать как некоторую объективную реальность образовательного процесса с характерными признаками сложных систем, исследование которых предполагает решение задач, связанных с их отображением и развитием.

Для решения задач оценки и исследования компетентности необходимо определить компоненты и элементы компетентностной модели студента, способы их измерения и построить математическую модель, определяющую взаимосвязь основных компонентов компетентности. Особое место в исследованиях, связанных с проблемами формирования компетентности, занимают акмеологические исследования [6, 7, 8]. На сегодняшний день в акмеологии определены инварианты профессионализма (профессионализм деятельности, профессионализм личности, нормативность деятельности и поведения, продуктивная «Я-концепция»), не зависящие от специфики профессиональной деятельности и близкие по своему содержанию к определению ключевых компетенций.

Рассмотренные выше компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию оказываются сложными при их измерении и оценивании. Компетентность как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов. Несколько эффективней в этом отношении итоговая аттестация выпускника в форме защиты дипломного проекта или работы. Вместе с тем отдельные компоненты компетентности, в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы. Особую трудность в оценке компетентности выпускника вызывает то обстоятельство, что для этого необходимо иметь сведения об успешности (безуспешности) его деятельности в профессиональной сфере, с которой, как правило, он еще не сталкивался.

Государственные аттестационные комиссии вынуждены выносить решение о профессиональной и социально-личностной компетентности выпускника по результатам его работы над дипломным проектом, хотя все понимают существенные различия между учебной и профессиональной деятельностью. Поскольку модель специалиста-выпускника определяет, какая личность должна быть сформирована в ходе образовательного процесса, это дает возможность точно задать цели образования и следовать им при организации образовательного процесса. При выборе показателей качества учитываются требования ГОС ВПО, расширенные вузовским компонентом, рекомендации УМО, пожелания работодателей. Перечень показателей по каждой характеристике допускает разработку систем показателей качества подготовки специалиста-выпускника, что позволяет создать качественную (содержательную) модель деятельности специалиста.

Построение количественной (формальной) модели включает в себя определение норм качества по каждому показателю шкалы оценки. Установление норм показателей качества – это определение минимальных значений показателей, при которых уровень подготовки выпускников удовлетворяет требованиям работодателей. Измерение определенного профессионального умения и какого-то личностного свойства состоит в присвоении некоторых чисел качественным характеристикам умения или свойства. На сегодняшний день больше всего работ посвящено оценке качества подготовки специалиста-выпускника на основе качественного и количественного сопоставления показателей качества образования (профессиональной подготовленности) с соответствующими нормами, заложенными в модель специалиста-выпускника. При этом оценивается разница между требованиями потребителей (работодателей) и показателями результативности образовательного процесса [9]. Ориентируясь на предложенную структуру, можно оценить и уровень компетентности студента. По Дж. Равену, области компетентности людей могут быть определены путем заполнения ячеек двухмерной матрицы [10], в которой по горизонтали расположены значимые типы поведения, а по вертикали – компоненты компетентности (табл. 1).

Таблица 1

Модель компетентности Дж. Равенна

Компоненты эффективного поведения	Значимые стили поведения		
	достижение	сотрудничество	влияние
когнитивные			
аффективные			
волевые			
навыки и опыт			

Практически все исследователи фиксируют сложный характер компетентности как в определении, так и в оценке. При этом необходимо учитывать тот факт, что для оценки приобретенных компетенций как подтвержденной способности использовать знания и умения в определенном контексте

практически невозможно использование каких-либо тестирующих или контролирующих материалов. Возможна лишь экспертная оценка готовности студентов применять знания и умения в процессе практической деятельности [11].

На сегодняшний день нет единого подхода к решению задачи оценки компетентности специалистов; большая часть методов и методик носит описательный и узконаправленный характер. Попытки введения комплексных оценок компетентности сводятся к формальному объединению отдельных характеристик компетентности в единый показатель (без достаточного математического обоснования).

Следует отметить, что требования к компетентности специалиста часто выражаются в нечетких понятиях, например, в таких как «организаторские способности», «знание компьютерной техники» и пр. Кроме того, работодателей интересуют не только профессиональные характеристики, но и уровень (минимально допустимый или оптимальный) обладания специалистом теми или иными качествами из перечня. Таким образом, появляется необходимость количественного измерения уровня обладания специалистом требуемыми качествами. Непосредственно измерить уровень обладания характеристиками затруднительно, поэтому вместо измерения лучше вести речь об оценке либо о вычислении показателей качества с использованием косвенных показателей. Все это обусловило необходимость создания новых информационных технологий для оценки компетентностей студентов (включая технологии измерения отдельных элементов). Возможными путями решения данной проблемы является применение методов нечетких множеств и унификации данных.

Литература

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Когито-Центр, 1999. – 139 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня: ежекварт. приложение к журналу «Университетская книга». – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
5. Резник Н.И., Берестнева О.Г., Алексеева Л.Ф., Шевелев Г.Е. Вопросы образования: Инвариантный подход, компетентностный подход. – Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2009. – 470 с.
6. Деркач А.А., Зыскин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М., РАГС, 2000.
7. Козлова Н.В., Берестнева О.Г. Высшая техническая школа и инженерное образование в современных условиях. Психолого-акмеологический подход // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т.309. – № 2. – С. 229–234.
8. Михайлов Г.С., Деркач А.А. Методология и стратегия акмеологического исследования. – М.: Изд-во МПА, 1998. – 148 с.
9. Берестнева О.Г. Качество обучения студентов в техническом вузе. – Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2004. – 202 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
11. Боев О.В., Коростелева Е.Н., Чучалин А.И. Проектирование магистерских программ на основе планирования компетенций специалистов. – Томск.: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2007. – 68 с.

Алексеева Людмила Фоминична – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск). E-mail: m_sha79@mail.ru

Alekseeva Ludmila Fominichna – doctor of psychology, professor, head of general and differential psychology department of Siberian State Medical University (Tomsk). E-mail: m_sha79@mail.ru

УДК 159.98

Т.Л. Миронова

СТРУКТУРА АКТУАЛЬНОЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ УЧАЩЕГОСЯ ПРОФТЕХУЧИЛИЩА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Автор раскрывает динамику развития положительной Я-концепции учащихся ПТУ, осваивающих профессию повара судового. Дает описание характеристики состава, парных отношений, отношений композиции «элемент-целое», иерархической структуры самохарактеристики учащихся-поваров.

Ключевые слова: самосознание, самохарактеристика, Я-концепция, субъект деятельности, профессиональная деятельность, учебная деятельность, ассоциации, отражение, компоненты производственной ситуации.