

*Глотова Ж.В.
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград*

**К ВОПРОСУ КВАЛИМЕТРИИ И ДИАГНОСТИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

В условиях кардинальных социально-экономических перемен в России существенно возрастает значимость образовательной системы, которая становится ресурсом, способным обеспечить устойчивое

развитие всех форм жизнедеятельности общества. Модернизация высшей школы выдвигает новые требования к качеству профессионально-педагогической компетентности преподавателей. Наряду с высоким уровнем предметной компетентности преподавателей предполагается их готовность к реализации учебной, воспитательной, методической функций в условиях перехода российского образования на общеевропейские стандарты качества. Изменение парадигмы результата отечественного профессионального образования (с определения поуровневых требований-целей к подготовленности будущего специалиста на прогнозирование компетенций и компетентностей выпускника) требует высокой профессиональной компетентности и самих преподавателей [1].

Из проведенного анализа научной литературы мы сделали заключение, что не существует единого общепринятого определения «профессиональная компетентность преподавателя вуза». Это дает нам право утверждать, что во всем разнообразии существует инвариантная составляющая, которая выступает составляющей компетентностного подхода. Мы понимаем под профессиональной компетентностью преподавателя вуза интегративную совокупность предметной, методической, дидактической и психолого-педагогических компетенций, основанных на фундаментальных знаниях, умениях, навыках, профессиональном опыте их использования, проявляющуюся в способности формировать личность обучающегося, владеющего высшими формами профессиональной деятельности.

Будучи сложным, многофакторным явлением, профессиональная компетентность преподавателя вуза является вместе с тем единой, целостной структурой, которая не может существовать без каждого из входящих в нее компонентов, причем результативность деятельности преподавателя обеспечивается, в первую очередь, их взаимодействием.

Как известно, компетентностный подход призван решать ряд таких проблем в образовательном процессе, которые на основе существующих в теории и практике профессионального образования технологий до сих пор остаются нерешенными: актуализировать у обучающихся спрос на образование, обеспечивать высокое качество подготовки специалистов в системе профессионального образования, повышать конкурентоспособность сегодняшних выпускников, в целом - оптимально повысить качество образования в условиях его массовости.

Ориентация новых стандартов на компетентностный подход является, безусловно, положительным явлением в отечественном образовании. Это создает условия решения наиболее проблемной сферы в обучении теории с практикой, прагматизации обучения,

изучения не «голоой» теории на основе визуального и абстрактного знания, а овладения конкретным способом деятельности, т.е. проблемы ориентации, в целом, на продуктивное обучение.

Компетентностный подход предъявляет новые требования не только к содержанию и конечным результатам образования, но к педагогическим технологиям. Такие требования, к примеру, уже названы в ряде ФГОС ВПО третьего поколения, ориентируя преподавателей на широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий: метода проектов, моделирования и имитационных занятий (в т.ч. с представителями сферы труда), семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов в сочетании с внеаудиторной работой. Все это предъявляет дополнительные требования к профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшей школы.

Сегодня реструктуризация и рестандартизация образования в контексте компетентностного подхода предъявляют требования к наличию у современного преподавателя таких качественных характеристик его профессиональной компетентности, как социальная мобильность, гибкость, инновационность мышления, творчество, отказ от педагогических стереотипов и мифов, корпоративная интеграция.

Наличие указанных характеристик в значительной степени способствует переходу к использованию педагогических технологий, адекватных новым переменам в образовательной системе (таким, например, как изменение социально-психологического портрета современной молодежи, снижение уровня учебной мотивации, девальвация качества образования, тенденция перехода к компетентностному подходу при определении содержания и конечных результатов образования и т.п.).

В целом переход к компетентностному подходу в образовании требует нового осмысления таких позиций, как:

- изменение целеполагания: новое смысловое наполнение цели-декларации образования от «знаю что» к «знаю как»;
- модернизация содержания образования: не ЗУНы, а компетенции, не сумма (количество знаний), а формирование качеств личности, обеспечивающих ее социальную, профессиональную успешность [4].

Отметим, что решение указанных проблем внедрения стандартов нового поколения и реализации компетентностного подхода должно входить в программы образовательных учреждений по организации

перехода на новые стандарты. В качестве наиболее важных средств такого перехода мы выделяем следующие:

1) формирование компетентного содержания образования на основе модульных образовательных программ, обеспечивающих реальную интеграцию учебных дисциплин;

2) продуктивный характер используемых в образовательном процессе педагогических технологий, направленных на формирование ключевых и профессиональных компетенций;

3) совершенствование профессиональной компетентности преподавателя, обеспечивающей высокий уровень его готовности к реализации компетентного подхода в образовательном процессе, реализации стандартов нового поколения.

С учетом изложенных теоретических положений и обобщения накопленного практического опыта можем предложить разработанный технологический подход к формированию профессиональной компетентности преподавателя вуза, включающий взаимосвязанные этапы.

На *первом* этапе происходит: актуализация знаний по психологии и педагогике высшей школы, психологии личности, социальной психологии, конфликтологии и психодиагностике; изучение психологических особенностей обучающихся методом наблюдения; исследование преподавателем своих психолого-педагогических умений и профессионально-важных качеств.

На *втором* этапе преподаватель продолжает изучать себя, обучающихся с использованием психодиагностических методик, корректирует прежние представления о себе и обучающихся, осуществляет анализ своей педагогической деятельности.

На *третьем* этапе преподаватель формулирует вытекающие из предшествующих этапов педагогические рекомендации, проектирует учебно-воспитательную работу с учетом результатов анализа на предыдущих этапах, моделирует оптимальное педагогическое общение с обучающимися, преподавателями, деканатом, составляет индивидуальную программу по самосовершенствованию своей психолого-педагогической компетентности, осуществляет отбор наиболее адекватных обучающих технологий.

На *четвертом* этапе происходит анализ трудностей, связанных с реализацией обучающих технологий.

Ценность данного поэтапного подхода заключается в том, что он открывает дополнительные возможности для овладения психолого-педагогическими знаниями, умениями и компетенциями в профессиональной деятельности. Такой подход оправдывает себя,

поскольку соединяет воедино не только стадии формирования профессиональной компетентности преподавателя вуза, но и обусловленные ими основные компоненты с их специфическими функциональными особенностями.

Следующим этапом в разработке технологического подхода станет разработка системы оценочных и диагностических средств, позволяющих оценить динамику сформированности профессиональной компетентности преподавателя высшей школы с помощью методов математической статистики.

В связи с реализацией в сфере образования компетентного подхода возникает проблема *квалиметрии* и *диагностики компетенций*. Понятие квалиметрии компетенций впервые было введено А.И. Субетто еще в 2006 г. [3]. Основные ее положения сводятся к следующему.

Квалиметрия компетенций входит в систему предметных квалиметрий, из чего следует, что арсенал предметных компетенций должен формироваться на всех специальных квалиметриях (экспертной, педагогической, таксономической, акмеологической, тестовой и др.).

Квалиметрия компетенций должна трактоваться как компетентностный формат квалиметрии человека (модель качества человека как специалиста). Оценка качества сложных компетенций должна быть адекватно сложной, т. е. недопустимо упрощение методик оценки качества компетенций. Методология выбора типа специальных квалиметрий для оценки качества сформированных компетенций у будущих специалистов должна учитывать направления их подготовки.

Важным моментом является тот факт, что статистические модели оценки компетенций должны переходить к динамическим моделям изменения компетенций с учетом тенденций современного развития общества. Диагностика компетенций должна проводиться на разных уровнях: на уровне конкретного образовательного учреждения, федерального и международного уровня. Деятельностный принцип квалиметрии компетенций определяет деятельностную формализацию компетенций. Этот принцип сочетается с принципом технологизации любого вида деятельности (алгоритмизация, модульный подход, экспертиза, диагностика).

Безусловно, диагностика компетенций должна входить в систему мониторинга качества подготовки специалистов, причем одной из форм формализации деятельности должен быть метод составления профессиограмм и трудограмм.

Как подчеркивает А.И. Субетто, сложные компетенции как объект оценки представляют собой многоуровневые системы и могут описываться графами или деревьями компетенций. В этом варианте

логика оценки качества компетенций должна разворачиваться на основе движения по дереву (графу) компетенций от единичных компетенций к комплексной (групповой) компетенции.

Б.К. Коломиец выделяет основные проблемы создания систем и средств комплексной оценки качества подготовки специалиста:

- результаты деятельности государственных аттестационных комиссий малоинформативны - по ним нельзя судить о том, как подготовлен будущий специалист для решения совокупности конкретных задач профессиональной деятельности;

- почти во всех стандартах нет однозначного или просто приемлемого соответствия между составом и содержанием задач в квалификационных характеристиках и составом и содержанием квалификационных требований;

- в процессе итоговой государственной аттестации оцениваются не качество подготовки специалистов, их компетентность в решении задач и проблем профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте, а качество подготовки выпускников в момент окончания вуза;

- отсутствие средств оценки качества подготовки выпускников [2].

С учетом вышеизложенного определены критерии системы и средств качества подготовки выпускников и принципы их разработки: валидность, надежность, полнота оценки, технологичность, экономичность, соответствие современному уровню оценки, комплексность оценки. Комплексность оценки включает:

- обеспечение оценки всех качеств профессиональной и общекультурной подготовки выпускника, определенных в стандарте;

- использование этих показателей в процессе итоговой государственной аттестации и отзывов;

- наличие и использование всех предусмотренных положением итоговой государственной аттестацией источников информации по каждому выпускнику и т. д.

Считается, что комплексный характер проблемы обеспечения качества образования на всех уровнях требует и комплексного подхода к ее решению. На наш взгляд, методологической основой такого подхода может явиться методология педагогической квалиметрии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова, М. Подготовка преподавателей технических вузов к проектированию учебно-программной документации / М. Жукова // Высшее образование в России. - 2008. - № 9. - С. 3-10.
2. Коломиец, Б.К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников вузов на соответствие ГОС / Б.К. Коломиец // Квалиметрия человека и образования:

методология и практика: тез. докл. IX симпози. - Кн. 3. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - С. 5-11.

4. Субетто, А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. - СПб., М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 72 с.

5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-64.