

Хисматуллина Зульфия Назиповна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет»;

Донина Ольга Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет»

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИКО-
ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ РЕЗУЛЬТАТАМИ
ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНЦИЯМИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РОСТА ПЕДАГОГА

Модернизация современного образования невозможна без понимания педагогом себя как активного субъекта, познающего и преобразующего себя в процессе профессиональной деятельности. Под профессиональным развитием понимается рост и реализация в педагогическом труде наряду с профессиональными знаниями, умениями и навыками профессионально значимых личностных качеств и способностей, возрастание потребности в творческой активности и самореализации. В целом – это динамичный и непрерывный процесс самопроектирования личности, стремление переосмыслить свой профессиональный опыт, требующий обобщения и анализа. В первую очередь, это осознание педагогом своих потенциальных возможностей и профессиональных проблем,

Одним из важнейших источников профессионального роста педагога является его способностью к рефлексии, реализация диагностической функции педагогического анализа, так как неотрефлексированная практика бесполезна и ведет не к развитию, к совершенствованию, а к профессиональной стагнации. Рефлексия может осуществляться как процесс переживания и самоотчета инди-

вида, так и коллективный, совместный поиск решения проблемы, например, на примере анализа освоения и применения педагогических технологий обучения

Сегодня образовательные учреждения не могут развиваться никаким иным способом, кроме как создавая и осваивая новую практику образования, обеспечивая компетентностный подход и качественные результаты обучения [1]. Создание единого образовательного пространства в Европе, проводимая в русле этого процесса реформа высшего профессионального образования (ВПО) в России и организация социального диалога высшей школы с рынком труда ставят перед академическим сообществом, работодателями и всеми заинтересованными в улучшении отечественной образовательной модели лицами ряд серьезных задач. К наиболее важным из них можно отнести:

- изменение формы представления результатов обучения: вместо традиционного их описания в формулировках знаний, умений и навыков (ЗУНов) – характеристика приобретаемых выпускником компетенций (выработанных у студента интегративных поведенческих моделей профессиональной и социальной активности);

- ориентацию учебного процесса на результаты образования – т.е. четкое определение того, что именно будет знать и уметь выпускник, чтобы по окончании вуза он был востребованным на рынке труда;

- многоаспектный и непрерывный контроль над процессом обучения – создание методологии и методик оценки качества образования.

Новая нормативно-правовая база российского образования (принятие соответствующих поправок к «Закону об образовании» и «Закону о высшем профессиональном образовании») и новое методическое обеспечение учебного процесса призваны решить совокупность данных задач. В последнем главную роль играют разработанные Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3), ориентированные на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации учебного процесса, на компетентностный подход и кредитно-модульный принцип построения основных образовательных программ (ООП) [2].

Новые требования к результатам освоения образовательных программ (результатам образования) обуславливают совершенствование содержания, разработку новых методик и технологий образовательной деятельности (преподавания/обучения) и форм контроля за ее осуществлением (мониторинг качества обучения), в который, помимо прочего, входят средства оценки приобретаемых студентом компетенций.

Создаваемые многокомпонентные системы оценки качества подготовки обучающихся и выпускников, соответствующие новой парадигме стандартизации образовательных программ ВПО в России, должны решать следующие задачи:

- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений и навыков, определенных во ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки в качестве результатов освоения учебных модулей, дисциплин, практик;

- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) за достижением целей реализации данной ООП, определенных в виде набора универсальных и профессиональных компетенций выпускников;

- достижение такого уровня контроля и управления качеством образования, который обеспечил бы беспрепятственное признание квалификаций выпускников российскими и зарубежными работодателями, а также мировыми образовательными системами [3].

Разработка новых систем оценки качества обусловлена следующими причинами. Как указывается во многих современных методических трудах, традиционные программы высшего образования структурируются по областям научных знаний, что соответствует ориентации высшего образования на знания, умения, навыки. Такой принцип структурирования называют предметным. Соответственным образом строятся и традиционные формы контроля, которые, в основном, проверяют знания (реже умения и навыки), приобретенные в результате изучения конкретных учебных

курсов.

Освоение ЗУНов при традиционном предметном подходе происходит в процессе изучения слабо интегрированных между собой дисциплин. Знания и умения, усваиваемые при изучении конкретных предметов, – это лишь отдельные элементы образовательной программы. Как правило, в сознании студентов они не образуют интегративной целостности: выпускник с трудом соотносит между собой сведения даже из непосредственно связанных между собой областей науки. Обилие фактов, цифр, классификаций и т.п., не будучи структурированным, рождает в умах выпускников настоящий хаос. И лишь постепенно в профессиональной деятельности ненужные сведения забываются, а необходимые выстраиваются в конкретные алгоритмы и поведенческие схемы. Этот процесс в иронической форме воспроизводят многочисленные истории о том, как поступающим на работу выпускникам велят «забыть все то, что они изучали в вузе».

В любом случае, даже с помощью хорошо усвоенных лучшими студентами знаний и умений по отдельным предметам в практической деятельности можно решать лишь относительно простые задачи. Решение же сложных задач требует синтеза частных знаний, умений и навыков в комплексные образования (функциональные характеристики, определяющие уровень и содержание подготовки выпускника), которые и обозначаются как компетенции.

Иными словами, в понятие компетенции в качестве составных частей входят и знания, и умения, и навыки, но еще и личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность, толерантность и т.п.), социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества и т.п.), а также опыт профессиональной деятельности (и шире – творческой деятельности в избранной сфере и за ее пределами). Лишь в совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели – когда выпускник способен самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решить стоящие перед ним задачи (а в идеале и ставить новые).

Ясно, что для формирования не просто ЗУНов, но именно компетенций, тра-

диционный предметный подход пригоден далеко не во всем. К нему необходимо добавить деятельностный компонент. Соответственно, и строго предметное структурирование оценочных средств для контроля компетенций противоречит компетентностной модели построения основных образовательных программ. Однако полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку данное разделение объективно отражает структуру научного знания.

Чтобы разрешить противоречие между деятельностным подходом к образованию и предметным структурированием его содержания, необходимо структурировать и само обучение, и оценочные средства контроля его качества одновременно по предметному и деятельностному принципам. Подобную структуру оценочных средств можно назвать предметно-деятельностной.

Важно понять, что за формирование большинства компетенций не могут отвечать лишь отдельно взятые учебные дисциплины. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в немалой степени в процессе практической и самостоятельной работы студента. Предметно-деятельностный подход позволяет преодолеть эту сложность. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию.

Для контроля качества формирования компетенций проектируемые диагностические средства должны отвечать не только требованию структурированности включенного в них учебного материала, но и его связности, или интегративности. При оценке качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе тех или иных компетенций, должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками и т.п. Именно такие интегральные оценки позволяют установить качество сформированных у студента компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускника к трудовой деятельности.

Кроме того, необходимо принимать во внимание ряд дополнительных факто-

ров. Между результатами образования и компетенциями существует дидактико-диалектическая взаимосвязь. С одной стороны, под результатами образования понимаются демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образования и корректно измеряемые компетенции. При этом компетенция трактуется как интегральная характеристика обучающегося, т.е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. С другой стороны, между понятиями «результаты образования» и «компетенции» существуют и различия. Результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами. Компетенции формируются и развиваются не только через усвоение содержания образовательных программ, но, в значительной степени, самой образовательной средой вуза и используемыми образовательными технологиями – соответственно и данные параметры должны проходить процедуру оценки. При проектировании инновационных оценочных средств необходимо предусматривать оценку способности к творческой деятельности, способствующей подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения; инновационные же технологии оценки качества подготовки выпускника, направленные на выявление его творческих (креативных) компетенций, могут быть сформированы только с учетом моделирования квазиреальной деятельности студента, требующей поиска новых проблем, при которых необходимо осуществление переноса знаний, комбинаций, преобразования способов деятельности и выполнения других творческих процедур (подробнее об этом будет сказано в разделе «Инновационные оценочные средства»).

Исходя из вышесказанного, должны создаваться условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной практики – для чего, кроме преподавателей конкретной дисциплины, в качестве внешних экспертов должны активно использоваться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и т.п. Помимо индивидуальных оценок должны использоваться груп-

повые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей, и т.п.

В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности. Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует формированию студенто-центрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать). При этом преподаватель и студент становятся равными субъектами учебного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью. Таким образом деятельностный подход к реализации диалектической взаимосвязи между результатами обучения и компетенциями выступает важным фактором профессионального роста педагога.

Литература

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России, 2004. – № 11.
2. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2005.
3. Жигалев, Б.А. Педагогическая система оценки качества образования в современном вузе (теоретико-методологический аспект): моногр. [Текст] / Б.А. Жигалев. – Ниж. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007.