

ведения занятий: постоянный диалог преподавателя с аудиторией, возможность постоянного использования мультимедийных средств, информационно-коммуникационных технологий, интернет-ресурсов, цифровых приложений к учебно-методическим комплексам.

Все это позволяет индивидуализировать процесс обучения и воспитания средствами иностранного языка и сделать его познавательным, ярким и интересным.

Важно, однако, знать, по каким критериям следует отбирать учебный материал, методы и средства обучения. Под критериями здесь мы понимаем определенные признаки оценки качественной стороны учебного материала, методов и средств обучения.

Критериями отбора учебного материала для повышения его воспитательной и мировоззренческой значимости являются: научность, доступность, наглядность, актуальность и личная значимость учебного материала. Следует отметить, что только в совокупности они способны повысить воспитательный потенциал учебного материала. Важно отметить, что при изучении того или иного материала студенты должны овладеть навыками и умениями делать научные выводы и аргументировать их.

Неверно, однако, полагать, что определенный отбор материала по выбранным критериям достаточен для решения задачи воспитания и формирования мировоззрения будущих специалистов. Необходим отбор методов и средств обучения, которые способны обеспечить успех в воспитании студентов.

Критериями выбора методов и средств обучения для повышения воспитательной и мировоззренческой значимости учебного процесса, на наш взгляд, являются следующие:

- возможности конкретной дисциплины и содержание учебного материала;
- учет особенностей студентов, а именно, их стремление к принятию самостоятельных решений, негативное отношение к догматическому стилю изложения материала, потребность в доказательности и др.;
- уровни предметной и мировоззренческой подготовленности;
- способность активизировать мыслительную деятельность, развивать творческую инициативность, усиливать объяснительные и доказательные функции учебной деятельности.

Среди наиболее эффективных методов обучения иностранным языкам следует выделить следующие: беседа, дискуссия, дебаты, сравнение и сопоставление, презентации в Power Point на заданную тему, мини-лекции («Выдающиеся ученые математики России», «Роль отделов по связям с общественностью в период глобального кризиса» и т.п.), публичные выступления, поиск информации на определенную тему в Интернет, проведение учебных мини-конференций по мате-

риалам домашнего чтения, подготовка обзора новостей за неделю.

В заключение можно отметить следующее:

1. В новых условиях требуется изменить подход к организации и осуществлению воспитательной работы в ВУЗах, а также средства воспитания.
2. В учебные планы целесообразно включить преподавание основ самовоспитания в качестве отдельной дисциплины либо раздела в одной из общественных дисциплин.
3. Аудиторную воспитательную работу можно осуществлять преимущественно в рамках дисциплин цикла ГСЭ путем тщательного подбора учебного материала с целью формирования у студентов социального оптимизма. В условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство особо благоприятные возможности для такой работы предоставляют занятия по иностранным языкам.
4. Внеаудиторная форма воспитательной работы остается по-прежнему актуальной. Наряду с вовлечением студентов в работу научно-технических кружков, студенческих конструкторских бюро, спорт, секции художественной самодеятельности, в современных условиях важным направлением воспитательной работы является участие студентов в выполнении реальных НИР и работе «бизнес-инкубаторов».

Работа представлена на IV научную международную конференцию «Проблемы международной интеграции национальных образовательных стандартов», Париж-Лондон, 20-28 апреля 2009 г. Поступила в редакцию 03.07.2009.

СИСТЕМА ИЗМЕРЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ – ПУТЬ К ИНТЕГРАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Михеев И.Д.

*Казанский государственный технический университет им. А.Н.Туполева
Казань, Россия*

Происходящие в мире на рубеже 20-21 веков демографические изменения, нарастание скорости технологических и социальных инноваций, осознание предпринимательским сообществом важности высокообразованной, квалифицированной рабочей силы как ключевого организационного ресурса, обеспечивающего получение конкурентных преимуществ, привело к необходимости обновления традиционной образовательной системы и существенных изменений направленности, целей и содержания образования.

В Европе получила развитие политика непрерывного образования, придающая важное значение неофициальному и неформальному обучению, что привело, в частности к появлению так называемой Европейской системы аккредитации

навыков, призванной уделять главное внимание умениям и навыкам эффективной работы, независимо от способа их получения, и в меньшей степени ориентироваться на время, проведенное в образовательных учреждениях.

Основой Болонского процесса, призванного интегрировать национальные образовательные стандарты, является потребность Европейского Сообщества в постоянном развитии навыков и квалификации рабочей силы и обеспечении мобильности трудовых ресурсов через формирование общих контрольных уровней профессиональной компетенции.

Отсутствие заметных положительных результатов модернизации российской высшей школы состоит, на наш взгляд, в том, что отсутствуют системность, целостность и целеполагание такой модернизации. Отсутствие понимания целей модернизации – главная из причин недостаточно успешных преобразований. Современный научный подход к формулированию образовательных целей, состоит, как известно, в том, чтобы давать описание цели через продукт, который должен быть получен в результате деятельности, то есть цели модернизации были бы более ясными, если бы задавались продуктивным образом, а не в виде направлений деятельности (А.В.Хуторской, 2003).

Со времени начала активного этапа внедрения решения о присоединении России к Болонскому процессу и перехода Высшей школы преимущественно на двухступенчатую систему подготовки бакалавр(специалист) - магистр прошло сравнительно немного времени, однако за это время выявился ряд новых проблем, связанных, в частности, с трудоустройством выпускников. Так, остается без ответа вопрос, какую именно квалификацию (степень) должен иметь выпускник, претендующий на ту или иную должность в народном хозяйстве.

Мы вновь приходим к исходному пункту постановки задачи при модернизации образовательных стандартов и разработке учебных планов – так называемому социальному заказу общества. Выразителем этого заказа в конечном счете является работодатель, поэтому требования к подготовке выпускников должны определяться и определяются на практике именно работодателем.

К сожалению, работодатель далеко не всегда способен и имеет желание четко артикулировать эти требования таким образом, как это принято в академической среде, однако, как правило, ему ясен перечень должностных обязанностей, круг вопросов, которыми должен заниматься претендент на соответствующую вакансию.

Следствием этого являются два момента: во-первых, работодатель вынужден полагаться на авторитет учебного заведения как в плане теоретической подготовки, так и практических навыков выпускника («рейтинг» вуза), во-вторых, работодателю важны не столько абстрактные знания

потенциального работника, его формальная квалификация, подтвержденная дипломом, сколько умение и желание применять их на практике в соответствующем производственном коллективе, то есть совокупность качеств, определяемая как компетенции специалиста.

На прошедшей в 2006 г. конференции РАЕ, на которой обсуждались проблемы реализации принципов сопоставимости дипломов и степеней в Европейских странах – участниках Болонского процесса, мы уже отмечали целесообразность учета наряду с квалификацией, подтверждаемой признаваемыми дипломами, компетенций выпускников, расширению применения в академической практике компетентностного подхода.

Ориентированное на компетенции образование (СВЕ – Competence Based Education) начало формироваться в 60–70-х годах в США в общем контексте предложенного Н.Хомским понятия «компетенция» применительно к теории языка, когда было проведено фундаментальное различие между «компетенцией» (знанием своего языка) и «употреблением» (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Поскольку использование языка связано с самим говорящим, категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

Таким образом, уже в 60-х годах прошлого века было сформировано современное понимание различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», трактуемая как основанный на знаниях, личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

На следующем этапе – в 1970-1990 годах категории компетенция/компетентность, кроме использования в теории и практике обучения языку (в особенности иностранному), начали широко применяться и в практике обучения управлению, руководству и общению, было разработано содержание понятия «социальные компетенции/компетентности», появились толкования компетенции как явления, состоящего из большого числа относительно независимых друг от друга компонентов, часть из которых относятся к когнитивной сфере, а другие – к психологической, эмоциональной, рассматриваемых в качестве составляющих эффективного поведения. Виды компетентности начинают определять как «мотивированные способности».

Для различных видов деятельности исследователи в России и за рубежом выделяют до 39 различных видов компетентности (Дж.Равен, 1984). Так, для языковой компетенции/компетентности Совет Европы выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную.

Современный этап СВЕ-подхода характеризуется тем, что уже и в официальных докумен-

тах международных организаций, в частности ЮНЕСКО, очерчивается круг компетенций, которые должны рассматриваться всеми участниками образовательного процесса как желательный результат образования. Были сформулированы по существу глобальные компетенции, на которых основывается современное образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить (Ж.Делор, 1990). Вместе с тем отмечается, что само понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, мастерство, способность, содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее признается, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к понятийному полю «знаю, что» и что компетенции являются характеристиками индивидуума, включающие в видимой части «знания и навыки» а в скрытой части – «черты характера и мотивы» (Хартли, 1995).

Очевидно, что при реализации компетентностного подхода возникает задачи корректного измерения компетенций, а также составления адекватного согласованного перечня необходимых в данной области деятельности компетенций.

С учетом различий в национальном законодательстве, менталитете, новых требованиях национальных рынков труда, своеобразия экономических изменений и развития комплексных предприятий и организаций в различных странах, перечень приоритетных компетенций заметно различается.

Так, в США и ведущих странах Западной Европы разработаны 3 доминирующих подхода к определению и использованию компетенций (Ле-Дейст, Винтертон, 2005).

С конца 1990-х годов управление персоналом (HRM) на основе компетенций стало широко распространено не только по отношению к повышению квалификации (HRD), но особенно для выявления лидерских качеств, а также при отборе, удержании и вознаграждении кадров. Разработанные «общие» модели рабочих мест включают такие компетенции, как мотивы, черты характера, я-концепцию, ценности, когнитивные и поведенческие навыки – любые индивидуальные особенности, которые могут быть измерены или подсчитаны. Использование «общих» компетенций развивалось параллельно со стратегическим подходом, ориентированным на функциональные компетенции, определяющие ключевые факторы успеха на предприятии или в организации.

Американская традиция рассматривает компетенции в большей степени как поведенческие характеристики, которые, в отличие от интеллекта и индивидуальных черт характера, могут быть сформированы через обучение и развитие. Компетенции при этом определяются в терминах основных характеристик людей, которые причинно связаны с эффективным выполнением работы.

В последний период концепция компетенций в США значительно расширилась за счет включения в нее, наряду с поведенческими и психо-социальными характеристиками, знаний и навыков, а также стандартов работ и процессов, то есть функциональных компетенций (связанных с работой функциональных навыков).

В Великобритании первоначально, в связи с нехваткой квалифицированной рабочей силы, был сформирован именно функциональный подход к проблеме для создания единой общенациональной системы производственных квалификаций на основе компетенций. Позднее стала развиваться более целостная модель профессиональной компетентности, объединяющая знания, понимание, ценности и навыки. Таким образом, в Великобритании понятия компетенции расширяется, чтобы охватить базисные знания и характеристики, а не просто функциональные компетенции, связанные со спецификой работы.

В континентальной Европе (Франция, Германия и Австрия) с самого начала более популярным были комплексные модели компетенций, гораздо шире подходящие к проблеме. Тем не менее отмечается, что с 2000 г. логика компетентностного подхода поляризуется в два отличных друг от друга направления: индивидуальный подход, сосредоточенный на индивидуальном поведении, и коллективный подход, сосредоточенный на построении модели необходимых на предприятии (в организации) компетенций. В 1996 г. немецкая система образования приняла подход «компетенции действия», двигаясь от предмета к компетенциям и к учебным планам, в большей степени определяющим области изучения, и в меньшей – связанные с работой: знания и навыки (Штрака, 2004). В начале каждого учебного плана профессионального обучения теперь формулируется стандартная типология компетенций, представляющая баланс предметных, личностных и социальных компетенций.

В России же разработка компетентностного подхода в основном касалась системы общего и дополнительного образования (А.Н.Хуторской, 2005, Н.Л.Галева, 2007). На данный момент в ГОСах ВПО нет системы измерения компетенций (Т.А. Матвеева, В.Н. Пелевин, 2006). Между тем признается, что, для того, чтобы добиться получения на выходе образовательной системы качественно подготовленного специалиста, необходимо иметь и использовать соответствующие инструменты промежуточной и итоговой оценки компетенций.

В настоящее время методология измерения компетенций может считаться хорошо проработанной. Известно, что, для того, чтобы измерить компетенции, нужно измерить сформированность соответствующих практических умений. Существуют такие инструменты оценки потенциала работников, как: а) неструктурированное интервью, б) тестирование (личностные тесты,

тесты способностей, профессиональные тесты), в структурированное интервью (интервью по компетенциям), ассесмент-центр, или центр оценки компетенций – мероприятие, в процессе которого ряд кандидатов принимает участие в серии упражнений (тестов) в присутствии обученных наблюдателей, а их результаты оцениваются по ряду заранее выработанных критериев (С.Ткаченко, А.Жарков, 2001). Сюда же можно добавить электронные системы (опросники) измерения компетенций (Л.С.Лисицына, 2006).

На наш взгляд, наиболее перспективным и точным методом оценки компетенций является именно ассесмент-центр, поскольку он является комплексным, предполагает стандартизацию (наличие определенных нормативов проведения процедур и критериев оценки), что позволяет получать количественный (в виде цифры) результат, которым удобно пользоваться.

В заключение отметим следующее.

1. При интеграции национальных образовательных стандартов нельзя рассматривать унификацию перечней специальностей, учебных планов соответствующих специальностей априори как только благо. Даже при абсолютно одинаковых учебных планах подготовка выпускников в различных ВУЗах будет существенно отличаться друг от друга, поскольку и преподавательский состав, и традиции ВУЗа, и взаимодействие с предприятиями – партнерами будут разными. В этом разнообразии важное достоинство современной системы образования.

Только рынок труда может определить, какой именно специалист и с какой именно теоретической и практической подготовкой необходим на данном этапе развития народного хозяйства и общества. Не случайно, например, что в ГОСах ВПО России предусмотрена вариативная часть, связанная с определенной свободой в выборе учебных дисциплин и их объема, а также то, что перечни специальностей, направлений подготовки при проведении реформ в российской высшей школе постоянно изменяются: то сокращаются, то расширяются и дополняются новыми.

Жесткая унификация требований учебных планов неизбежно приводит к отставанию уровня подготовки выпускников от текущих потребностей экономики и консервации такого отставания. Разнообразии (вариативности) же программ подготовки позволяет академическому сообществу гораздо быстрее находить те из них, которые адекватны текущему состоянию и потребностям народного хозяйства.

То есть, с одной стороны, чересчур детальная формально-бюрократическая регламентация учебных планов(и учебного процесса в целом) недостаточна и неполна, а с другой – и не нужна в принципе, так как стесняет творческую инициативу, затрудняет использование сильных сторон преподавательских коллективов вузов.

2. Свобода выбора целей и путей развития – это краеугольный камень и фундаментальное социальное преимущество рыночной экономики, обеспечивающее существование стимулов саморазвития, возможностей приспособления к изменениям условий существования и конкурентоспособность личности, предприятия (ВУЗа) и государства в целом, поэтому детальная стандартизация и полная унификация национальных образовательных систем в рамках рыночной экономики не представляется возможной.

Не случайно, поэтому, что попытки создания единой Европейской системы квалификаций и унификации учебных планов сталкиваются с сопротивлением как академической среды, так и работодателей. Каждый ведущий вуз имеет свои сложившиеся представления о системе подготовки специалистов, как о наиболее адекватной собственным ресурсам и потребностям рынка труда. Работодатель ищет специалиста, отвечающего его сложившимся представлениям о структуре и системе подготовки, чаще всего на основе личного опыта.

В развитии же системы измерения компетенций заинтересованы все стороны образовательного процесса: а) ВУЗы – поскольку результаты таких измерений являются ориентирами для совершенствования учебного процесса и не затрагивают сложившихся в них систем подготовки, б) студенты – поскольку будут иметь ясное представление о совокупности качеств, которыми они должны обладать для того, чтобы успешно конкурировать на рынке труда и в) главное, – работодатели – которые будут получать именно такого специалиста (тот «продукт» системы высшего образования) который им нужен для решения конкретной производственной задачи.

Таким образом, налаживать систему измерения компетенций гораздо эффективнее, чем пытаться унифицировать национальные образовательные стандарты в странах – участницах Болонских соглашений. Представляется, что согласовать процедуру измерения компетенций и изменить ее в соответствии с потребностями работодателей будет значительно проще, чем национальные образовательные стандарты, базирующиеся на объеме необходимых знаний и навыков. Что касается интеграции национальных образовательных стандартов, то целесообразно, видимо, сосредоточиться на фиксации только обязательного минимума содержания образования, последовательно повышая требования к этому минимуму, включив в него, в основном, фундаментальные и профильные дисциплины, и допуская существование объемной вариативной части.

3. Измерение компетенций, по-видимому, целесообразно организовывать при ведущих университетах, либо в независимых оценочных центрах в городах с развитыми рынками труда. Мы полагаем, что при комплексных измерениях компетенций следует определять:

1) уровень когнитивных компетенций (включая не только важнейшие квалификационные официальные) но и основанные на опыте неофициальные знания,

2) функциональную компетентность (умения и навыки),

3) личностные (поведенческие) компетенции,

4) информационные и коммуникационные компетенции,

5) этические компетенции (личное мнение и профессиональные ценности),

6) компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности (готовности и способности учиться самостоятельно),

7) мотивационный компонент компетентности.

Детальные перечни компетенций при организации их измерения должны составляться с

учетом требований потенциального работодателя и могут изменяться и дополняться исходя из интересов и пожеланий соискателей.

4. Следствием развития компетентностных моделей специалиста для системы высшего образования может стать учет психологических особенностей абитуриентов при организации набора первокурсников, а также внесение изменений и дополнений в учебные планы для организации подготовки, направленной на развитие необходимых работодателю психологических и функциональных качеств выпускника.

Работа представлена на IV научную международную конференцию «Проблемы международной интеграции национальных образовательных стандартов», Париж-Лондон, 20-28 апреля 2009 г. Поступила в редакцию 03.07.2009.