

- количество баллов за посещаемость по 0,12 баллов за каждый посещенный час;
- оценка за самостоятельные работы за год по 1,22 балла за каждую;
- оценка за лабораторные работы по 0,5 баллов за каждую;
- оценка за контрольные работы по 2,5 баллов за каждую;
- итоговое количество баллов, набранное за год.

Формулы, реализующие вычисления в указанных таблицах, для адресации значений в ячейках используют ссылки, позволяющие нам определять общее набранное количество баллов в процессе всего учебного процесса, а не только на завершающем этапе. Каждая из таблиц завершается итоговым столбцом, в котором автоматически суммируются данные предыдущих ячеек, что позволяет, посредством ссылок, сводить итоговые значения в таблице - "Итоговое количество баллов набранных за год", без ручного ввода данных. Что значительно упрощает работу преподавателя при подсчете набранных студентом баллов и переводе в пятибалльную шкалу. Данные таблицы дают объективную картину успешности студента в течение всего учебного года, так как обеспечивают контроль, над выполнением, как самостоятельной работы студентов, так и посещаемостью студента, за любой интересующий нас промежуток времени.

## Литература

1. Приказ Минобразования №2654 от 11.07.02
2. Приказ Министерства образования и науки РФ №40 от 15.02.2005 г. "О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации".
3. Microsoft Excel - программа обработки табличных данных. - <http://www.delcomp.ru/index.html>

*©Тарджиманян Л. Н., 2012*

**А. А. Хван**

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕРЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Отечественное педагогическое образование, с введением Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), перешло на идеологию и методологию компетентностного подхода. Подготовительная работа заняла много времени, достаточно сказать, что Санкт-Петербургский педагогический университет им. А.Герцена и Омский педагогический университет начали эту работу еще в 90-

е гг. Однако опыт реализации ФГОС ВПО «Психолого-педагогическое образование» показывает, на наш взгляд, наличие нескольких существенных проблем.

1. Проблема определения базового понятия. Массив литературы по этому вопросу содержит множество определений и трактовок. Приведем только малую часть из них. Так, А.В.Хуторской полагает, что компетенция включает совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности [7]. И.А.Зимняя также понимает под компетенцией знания, представления, ценности, но уже как потенциальные, скрытые условия, которые проявляются в компетенции [3]. По мнению Т.Е.Исаевой, компетенции – это уже «определенное качество восприятия человеком действительности, которое подсказывает наиболее эффективный способ решения жизненных ситуаций» [4, с. 57]. И.М.Синагатулин полагает, что «глобальная компетентность будущего учителя современной школы состоит из мотивационно-ценностного, когнитивно-содержательного и операционно-деятельностного блоков, которые, соответственно, олицетворяют: личностные качества..., знания..., комплекс наиболее эффективных умений, освоенных личностью» [5, с. 17]. Г.П.Захарова еще более увеличивает содержание компетенции, рассматривая её как динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств [2, с. 73].

В рамках европейского проекта TUNING предложено следующее определение: «... понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценность как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик ..., которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [цит. по 1, с. 9]. Как видим, в этом определении появляется очень существенная переменная: понимание того, что делаешь.

Таким образом, до настоящего времени в научной литературе отсутствует единое понимание содержания и объема понятия «компетенция». Этого единства, очевидно, и не должно быть в науке. Но ведь стандарт образования не просто предполагает, но требует, чтобы в результате обучения у выпускника были сформированы строго определенные компетенции. Если мы по-разному понимаем содержание компетенций, то что мы сформируем в итоге. Кроме того, в зависимости от содержания понятия, возможны различные методы формирования этого содержания. То есть сущность и содержание понятия «компетенция» - далеко не праздный вопрос.

Именно поэтому, на наш взгляд, в тексте ФГОС ВПО необходима формулировка ключевого понятия «компетенция», на которую бы ориентировались разработчики ООП и преподаватели. О необходимости такого согласованного определения говорит и В.И.Байденко, подчеркивая, что речь не идет об истине в последней инстанции, но «о принятом с общего согласия понима-

нии этого явления» [1, с. 9]. То есть речь идет о сугубо инструментальном подходе: «мы понимаем под компетенцией следующее...». К сожалению, разработчики ФГОС ВПО не воспользовались этой возможностью.

Добавим также, что приведенные формулировки компетенций неоперациональны или, как говорят педагоги, недиагностичны (В.П.Беспалько). Из неопределенности и многозначности термина вытекает вторая проблема.

2. Проблема дифференциации уровней развития компетенции. Из текста ФГОС ВПО следует, что все компетенции сформулированы по бинарному принципу «есть - нет». Некто должен быть «готов к ...», «способен учитывать» нечто, «владеть» чем-то и т.д. Легко увидеть, что каждая из этих формулировок компетенций предполагает дополнительный анализ и последующие уточнения. В оригинальном виде их невозможно диагностировать непосредственно. Что значит «готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов» (ОК-6). Легко, быстро, сразу или долго, с паузами и междометиями, с помощью двадцати слов и сильно помогая руками – это ведь тоже готов. Аналогично, что значит «способен осуществлять...». Это звучит как «способен играть на фортепиано музыкальные произведения». Но и «Собачий вальс» одним пальцем и «Первый концерт П.И.Чайковского» относятся к этой формулировке. Столь общие формулировки предполагают разветвленную, разноуровневую систему диагностики. В противном случае становится невозможной дифференциация студентов по уровню освоения (формирования) компетенций. Отсюда следует третья проблема.

3. Проблема диагностики компетенций. Содержание стандарта задает содержание предмета диагностики и метода диагностики. ГОС ВПО (2000, 2005 гг.) и задает в качестве предмета диагностики – знания выпускника, ФГОС ВПО (2010 г.) – компетенции. Между предметом и методом диагностики в ряде областей знания, а образование относится к этому кругу, существует жесткая взаимосвязь. Есть такая шуточная, но верная формула, восходящая к А.Бинэ: «Интеллект – это то, что измеряется тестами интеллекта».

В стандарте 2005 г. для диагностики используются самодельные (подготовленные преподавателей данного предмета) контрольно-измерительные материалы (КИМы) по предмету. Причем фиксируется именно знание (усвоение) т.н. дидактических единиц. Поскольку перечень дидактических единиц (понятий) известен заранее, указан в ГОС ВПО, разные КИМы по одному и тому же предмету различаются по форме, но совпадают по содержанию. Роль удерживающей и ограничивающей рамки выполняет как раз сам стандарт ГОС ВПО.

С ФГОС ВПО ситуация совершенно другая. Наша коллега Г.П.Захарова считает, что «недостаточно разработан инструмент оценки качества ...: учитывается лишь наличие или отсутствие той или иной компетенции»(2012, с. 72). Мы полагаем, что в стандарте 2010 г. вообще нет никаких инструментов оценки степени освоения компетенций. Стандарт элегантно предлагает сделать эту работу разработчикам ООП.

Ранее мы показали многозначность понятия «компетенция». При множестве трактовок ясно одно: компетенция – комплексное, многосоставное понятие. Если исходить из содержания понятия, то мы должны использовать тесты достижений, тесты способностей, текстовые и манипулятивные задания. Комплексный характер предмета диагностики предполагает и комплексный характер метода диагностики. Следовательно, методика диагностики компетенций должна включать задания на диагностику знаний, умений, навыков, понимания своих действий, неких личностных качеств (набор которых еще тоже неясен) применительно к конкретным типовым и нетиповым профессиональным ситуациям, а затем все это трансформировать в некую интегральную оценку данной компетенции у данного субъекта. При этом желательно, чтобы результаты одного человека можно было соотносить с результатами другого, а также с критериально заданной или эмпирически определенной нормой.

Такой комплексной формализованной и стандартизированной батарее заданий для диагностики всего набора компетенций на федеральном уровне не существует. Мы предполагаем, что такой батарее не существует и на региональном и на вузовском уровнях.

Особенности и трудности разработки батареи диагностики компетенций составляют суть следующей проблемы.

4. Проблемы практической разработки методов диагностики компетенций. С теоретической точки зрения здесь все ясно и понятно. Надо сформулировать, что мы понимаем под компетенцией, её компонентный состав, задать уровни развития компетенций в целом и её составных частей. Затем подобрать или придумать задания по диагностике компонентов и (или) компетенции в целом. Затем показать валидность и надежность данной методики, произвести стандартизацию и получить оценочные нормы и можно начинать «промышленную» эксплуатацию полученной батареи. Добавим, ФГОС ВПО прямо указывает, что «типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций ... разрабатываются вузом» (ФГОС ВПО 050400, п. 8.4.).

Мы видим здесь минимум три практических проблемы. Во-первых, фактор времени. Разработка подобных диагностических программ – дело не только трудоемкое, но и долговременное. Во-вторых, проблема количества студентов для определения норм. Как правило, у нас небольшие наборы, две, много три группы на курсе. Для получения оценочных норм требуется обследование 200 и более человек. В третьих, проблема «местечковости». Мы получаем батарею заданий, привязанную к нашему пониманию данной компетенции, и соответствующие оценочные нормы, привязанные к нашему контингенту студентов. Наши соседи, вкладывая другое понимание этой же компетенции, или другие акценты, получают другой набор заданий и другие оценочные нормы. В результате наше единое «одеяло» компетенций будет расползаться на маленькие кусочки. Мы уже описывали эту ситуацию применительно к проблеме качества педагогического образования [6].

5. Проблема контролера-ревизора. С этой проблемой знакомы все преподаватели. Преподаватель готовил и проводил диагностику в соответствии со своей концепцией учебного курса и соответствующих компетенций, ревизор приезжает со своей диагностической батареей, сформированной на базе другой концепции. Это очень хорошо видно на материалах федеральных Интернет-тестирований.

Заключение. Как нам представляется, указанные проблемы реально существуют в практике реализации ФГОС ВПО. По-видимому, для коллег актуальны разные проблемы из описанного набора, который, очевидно, не является исчерпывающим.

По сути ФГОС ВПО в нынешнем виде – это конструктор «Сделай сам», в котором есть только начальная часть деталей. Большую часть деталей потребитель должен достать, купить сам и что-то построить. Стандарт говорит как примерно должна выглядеть постройка, но не уточняет как именно. Стандарт говорит, что качество постройки должен определять сам строитель и он же должен решить, что хорошо, а что плохо. За собой стандарт оставляет право прислать надзирающий орган, который будет решать, что хорошо, а что плохо по своим правилам, но не правилам строителя.

Чтобы эта шуточная метафора не стала реальностью, считаем необходимым развитие широкой сети коммуникаций между разработчиками ООП по нашему стандарту, с целью создания единых подходов по ключевым вопросам оценки компетенций.

## Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие [Текст] / В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 72 с.

2. Захарова Г.П. Основная образовательная программа подготовки бакалавра: опыт и оценка перспектив [Текст] / Г.П.Захарова // Педагогика. – 2012. - № 3. – С. 70-75.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

4. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] // Педагогика. – 2006. - № 9. – С. 55-60.

5. Сиганатулин И.М. Глобальное образование как кординальная парадигма нового века [Текст] / И.М.Сиганатулин // Педагогика. – 2012. - № 3. – С. 14-19.

6. Хван А.А. Проблемы определения и диагностики качества высшего педагогического образования [Текст] / А.А.Хван // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: Материалы

VIII Международной научно-практической конференции. – М., 2012. – С. 323-330.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

©Хван А. А., 2012

*Т. Л. Худякова,  
А. Н. Мосина*

## **ОЦЕНКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Начало XXI века в России характеризуется проведением ряда реформ, призванных модернизировать разные сферы общественной жизни. Одной из первых реформированию подверглась сфера образования. Модернизация отечественного образования проходит в рамках вступления России в Болонский процесс и введения компетентностного подхода. И, хотя существует мнение, что компетентностный подход применительно к российской действительности не образует собственную концепцию и логику, так или иначе, сегодня его можно рассматривать как систему, позволяющую достаточно объективно оценить пригодность каждого человека к какому-либо виду деятельности, а также выработать четкие критерии качества этой деятельности.

В.В. Рубцов [7] подчеркивает: в настоящее время можно считать установленным факт, что основным итогом общего среднего образования является овладение учащимися определенным набором ключевых компетентностей. А.А. Вербицкий и М.Д. Ильязова [2] называют компетентностный подход переходом от классического к новому типу образования, новой образовательной парадигме и подчеркивают важность опоры на мощную психолого-педагогическую теорию, в качестве которой предлагают теорию контекстного обучения.

Итак, в рамках компетентностного подхода основным понятием, характеризующим успешность индивида и его эффективность как профессионала, становится понятие «компетентность». Существует большой диапазон интерпретаций этого термина. Одной из наиболее распространенных является интерпретация Дж. Равена [5], который определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а так же понимание ответственности за свои действия. Подобное понимание компетентности позволяет задать направление исследований в области созда-