

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

УДК 378.14.015.62:376.112.4
ББК Ч448.987

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.03

Н. М. Борозинец **N. M. Borozinets**
Ставрополь, Россия Stavropol, Russia

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ» НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

EVALUATION OF TRAINING BACHELORS OF SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION WITHIN COMPETENCY-BASED APPROACH

Аннотация. В статье раскрыта система оценки результатов подготовки бакалавров на основе компетентностного подхода, выделены основные изменения в сравнении с традиционным подходом, определены принципы, субъекты, формы и виды оценивания, фонды оценочных средств, подчеркнуты проблемы обновления процесса оценивания и пути их решения.

Ключевые слова: компетентностный подход; бакалавриат по направлению «специальное (дефектологическое) образование»; система оценки результатов.

Сведения об авторе: Борозинец Наталья Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета образования, заведующая кафедрой дефектологии, Институт образования и социальных наук.

Место работы: Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь).

Контактная информация: 355029, г. Ставрополь, пр-т Кулакова, 2.
E-mail: nataboroz@yandex.ru.

Подготовка бакалавров специального (дефектологического) образования началась в нашей стране в 2010 г. с утверждением федераль-

Abstract. The article discloses a system of evaluation of bachelor's competency-based training, the main differences in comparison with the traditional approach, the principles, subjects, forms and types of evaluation and assessment tools funds. It also points out the problems of updating the evaluation process and their solutions.

Key words: competency-based approach; bachelors of special (defectological) education; a system of evaluation of results.

About the author: Borozinets Natalia Mikhailovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Education, Head of Department of Defectology at the Institute of Education and Social Sciences.

Place of employment: North Caucasus Federal University.

ного государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения

для данного направления, который предложил иное видение структуры, содержания и технологий профессионального образования в сравнении с традиционным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО). В основу разработки ФГОС ВПО был положен компетентностный подход, необходимость внедрения которого в систему высшего профессионального образования была обусловлена как включением России в Болонский процесс, так и тем, что в значительной мере увеличился разрыв между требованиями к молодым специалистам и возможностями, которые они приобретали в контексте знаниевой парадигмы образования.

В подтверждение этому можно привести ряд претензий, предъявляемых современными работодателями, с учетом мнения которых функционируют в новых социально-экономических условиях конкурентности, борьбы за потребителя и высоких требований к качеству оказания образовательных услуг образовательные организации. В первую очередь, это инструментальный характер профессиональной деятельности, заключающийся в том, что молодой специалист, овладевший рядом методов и технологий, применяет их разрозненно, не имеет выработанной системы решения профессиональных задач, не видит каузальных связей в структуре дефекта, затрудняется в осуществлении аналитико-прогностической деятельности, лежащей в основе проектирования кор-

рекционно-развивающего воздействия. Кроме того, существенным минусом профессиональной подготовки работодатели считают преобладание в профессиональной деятельности молодежи исполнительности над инициативой и творчеством, что препятствует поиску обходного пути в процессе коррекции, приводит к отсутствию потребности в пополнении багажа знаний, стремления к профессиональному росту и развитию. Также отмечается психологическая неготовность к выполнению профессиональных функций, проявляющаяся в том, что ожидания и реалии профессиональной деятельности, особенно в рамках дефектологической профессии, не всегда совпадают, а это вызывает разочарование, страх и стремление избегать тех или иных аспектов труда. Еще одним слабым звеном является неумение работать в коллективе, неготовность к сотрудничеству, без которого невозможна качественная реализация комплексного подхода при оказании помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. И наконец, отмечается негативное отношение к критике и слабая психологическая устойчивость перед профессиональными и жизненными неудачами, в то время как труд дефектолога предполагает преодоление и наличие педагогического оптимизма.

Следовательно, сложившаяся система профессиональной подготовки, зарекомендовавшая себя как вполне действенная и эффективная, основанная на сильных научных

школах в области педагогики, психологии, дефектологии, сейчас стала несовершенной в связи с интенсивной динамикой социальных процессов на рубеже XX—XXI вв. в России, с новыми требованиями как к субъекту труда, так и к личности в целом. Это можно объяснить тем, что характерной чертой отечественной системы образования является формирование некоторой одномерности в сознании людей, заключающейся в предопределенности перспективы, понятий правильного и неправильного, путей и способов достижения целей и даже постановки самих целей, в ограничении права выбора и снятии ответственности за результаты своих действий.

Новая социальная ситуация, подчеркнувшая многомерность действительности, требующая от личности высокого уровня субъектности, гибкости и мобильности, стала основанием для изменения парадигмы профессиональной подготовки. Учитель-дефектолог в контексте современных требований описывается, по нашему мнению, уже не просто совокупностью накопленных сведений и опыта в рамках профессиональной деятельности, а прежде всего характеристиками деятельности, к которой он готовится в процессе обучения в вузе: хочет/заинтересован (мотивирован на профессиональную деятельность); знает (владеет профессиональными знаниями); умеет (владеет профессиональными умениями и навыками); готов/способен (творчески выполняет профессио-

нальные функции); взаимодействует (строит продуктивные связи с партнерами); рефлексивирует (осуществляет самооценку результатов труда); изменяется (совершенствует себя и профессиональную деятельность). Все эти требования находят отражение во ФГОС ВПО третьего поколения.

Однако принятие нового документа и провозглашение компетентного подхода как центрального в процессе профессиональной подготовки в вузе не явилось одномоментным решением назревшей проблемы, а стало отправной точкой для целого ряда изменений, которые должны были произойти, прежде всего в сознании профессорско-преподавательского состава вузов, оттачивавших сложившийся стиль педагогической деятельности в течение длительного периода.

Введение в профессиональный обиход понятий «компетентность» и «компетенция», согласно ФГОС ВПО обозначающих результат образования и отражающих динамику личности в процессе профессиональной подготовки, которая затрагивает ее мотивационную, ценностно-смысловую, когнитивную и деятельностьную сферы как в контексте профессии, так и жизнедеятельности в целом, высветило ряд противоречий в деятельности преподавателей вузов в процессе реализации данного стандарта:

- между привычным видением частных элементов стандарта, реализацией содержания жестко закрепленных дидактических единиц

и новой необходимостью целостного восприятия системы подготовки с учетом места своей дисциплины в общем процессе подготовки и вклада в формирование каждой из компетенций;

- между ориентировкой на освоение содержания конкретной дисциплины в спектре знаний, умений и навыков и формированием способности применять полученный комплекс знаний, умений и навыков в процессе профессиональных действий;

- между традиционным академическим методом (способом) преподавания и необходимостью использования интерактивных форм обучения;

- между репродуктивным способом оценки знаний, опирающимся на воспроизведение усвоенного материала по памяти, и многомерным и деятельностным характером оценки тех или иных компетенций.

Непростой путь разрешения данных противоречий показал, что как образовательный процесс, так и система оценки его качества должны опираться на три небезызвестных, но только декларируемых в деятельности конкретного преподавателя подхода: системный, междисциплинарный и деятельностный.

Реализация этого триединства подходов в оценке качества подготовки находит отражение в том, что при выборе содержания дисциплины, методов преподавания и оценочных средств преподаватель должен иметь полное представле-

ние о комплексе компетенций, входящих в профессиограмму дефектолога, о сущности, структуре и уровнях компетенций, которые он должен формировать в процессе преподавания своей дисциплины, о кластере дисциплин, нацеленных на формирование конкретной компетенции, и связей между ними.

В соответствии с этим принципами оценивания результатов подготовки [2] являются следующие:

- преимущественная опора на динамическую трактовку качества результатов;

- стремление к максимально возможной конкретизации компонентного состава компетенций;

- максимизация содержательной корреляции «дисциплина — компетенция»;

- минимизация перечня компетенций, закрепленных за дисциплиной;

- создание специальных систем мониторинга (ФОС);

- использование многомерных педагогических измерений на количественном и качественном уровнях.

Работа в данном направлении начинается с параллельной разработки паспортов (частный аспект) и матриц (общий аспект) компетенций. В паспорте компетенции прежде всего выделяется компонентный состав компетенции в дефинициях «знать», «уметь», «владеть», «быть готовым». Далее разрабатываются матрицы компетенций двух видов: прямая и реверсивная. При формировании прямой матрицы компетенций определяются перечень учебных дисциплин в со-

отношении с компонентами компетенций и за дисциплинами закрепляются компетенции. Реверсивная матрица позволяет легко выделить кластер учебных дисциплин, направленных на формирование каждой компетенции. Главными принципами при конструировании матриц является максимизация содержательной корреляции «дисциплина — компетенция» и минимизация перечня компетенций, закрепленных за одной дисциплиной, для предотвращения размывания их смысла. Далее в паспорте компетенции определяются перечень технологий формирования компетенции, средств и технологий оценки, уровни сформированности компетенции, индикаторы и дескрипторы, график формирования компетенции при освоении образовательной программы. Применяя в работе над составлением рабочей учебной программы по дисциплине матрицу и паспорта компетенций, преподаватель получает системное представление о междисциплинарной природе каждой из компетенций и основу для их анализа в процессе оценки [4].

Важно отметить, что оценивание является не только прерогативой преподавателя. Поскольку компетентностный подход регламентирует выход на уровень полезности в профессиональной деятельности, готовности к ее осуществлению, в оценке качества подготовки, безусловно, должны принимать участие все заинтересованные лица или субъекты оценивания. При этом оценка является перетекающей из плоскости учебно-профес-

сиональной в сферу чисто профессиональной деятельности и может осуществляться как по вертикали, так и по горизонтали. По вертикали оценка производится теми участниками процесса оценивания, которые являются более подготовленными в данной профессиональной сфере: для студентов это преподаватели и работодатели, для выпускников — работодатели и другие эксперты, например жюри конкурсов профессионального мастерства, аттестационные комиссии и т. д. По горизонтали оценка осуществляется как партнерами по деятельности (сокурсники для студентов, коллеги для выпускников), так и непосредственными потребителями образовательных услуг — детьми и их родителями. И, конечно, отправной точкой для эффективного оценивания является самооценка достижений студентом (выпускником), так как только при достаточном уровне рефлексии профессионал может соотносить свои возможности с запросами потребителей, видеть пути для самосовершенствования и строить траекторию своего достижения профессионального «акме».

Таким образом, в процессе оценивания необходимо обеспечить возможность для студента как получать информацию об уровне его подготовки из внешних источников, так и осуществлять самооценку с целью развития его самости.

Важно отметить, что оценивание является непрерывным процессом в ходе всего периода подготовки [3]. Для оценки мы ориентиру-

емя на два компонента компетентности как результаты профессиональной подготовки: академический и психологический. Академический компонент объединяет приобретаемые знания, умения и навыки, а психологический — готовность к осуществлению профессиональной деятельности и реализации приобретенных знаний, умений и навыков. В связи с этим мы применяем следующие виды оценивания. Входной контроль осуществляется в самом начале подготовки, и его целью является не только оценка стартовых знаний в области овладения содержательной частью профессиональной деятельности, но и готовность и желание усваивать новые знания, так как в случае демонстрации недостаточных показателей студент становится участником корректирующего курса по соответствующей дисциплине. Входной контроль позволяет оценить стартовые возможности студентов, их сильные и слабые стороны. Текущий контроль дает возможность зафиксировать успеваемость и качество знаний по дисциплинам учебного плана, отражает процесс формирования компонентов компетенций. Промежуточный контроль направлен на оценку компонентов компетенции в их совокупности, поскольку завершение семестра, как правило, является итогом работы над той или иной компетенцией. И наконец, итоговая аттестация должна способствовать тому, чтобы в смоделированных условиях профессиональной деятельности оценить уровень подготовки к ней.

Параллельно в течение всего периода обучения происходит оценка психологического компонента компетентности, предполагающая диагностику профессиональной мотивации, направленности, представлений (входной контроль), профессионального становления и развития (текущий и промежуточный контроль), профессионального сознания и самосознания (итоговый контроль).

Учитывая, что формирование компетенций — это многомерный, не ограниченный во времени процесс, мы считаем, что акценты на формировании общих и профессиональных компетенций предполагают более упорядоченную их структуру. Учебный план сконструирован так, что на первых курсах больше внимания уделяется формированию общекультурных и общепрофессиональных компетенций, а на старших курсах — профессиональных. Такой подход дает возможность после формирования базиса готовности к обучению в вузе, функционирования в обществе в новом качестве (студента высшего учебного заведения) погрузить учащегося в мир самостоятельности и ответственности, надстраивать понятия о профессиональной деятельности, ее требованиях, трудностях и перспективах саморазвития.

После характеристики системы оценочной деятельности следует остановиться на методах и средствах оценивания подготовки бакалавров.

Изучив спектр апробированных методов, мы разбили их по целевой и содержательной нагрузке

на группы методов актуализации достижений (опросные методы; тестирование; эссе; метод кейсов; метод проектов; портфолио; деловые игры и тренинги) и методы учета достижений (балльно-рейтинговая система; метод экспертных оценок). Объединение этих групп методов в процессе оценивания позволяет пролонгированно, в процессе реальной учебно-профессиональной деятельности, накопить показатели, отражающие уровень сформированности как знаний и умений по дисциплинам, так и компетенций в целом [1].

Следующим шагом является формирование фондов (пакетов) оценочных средств. Проблема формирования фондов оценочных средств, направленных на фиксацию сформированности компетенций, остается на сегодняшний день достаточно острой.

Основу здесь должна составлять опора на интерактивные формы работы со студентами и балльно-рейтинговую оценку их достижений, которые позволяют динамически фиксировать результативность процесса формирования компетенций в процессе образовательной деятельности и избегать большой трудоемкости.

Фонды оценочных средств мы систематизировали по следующим основаниям:

- для конкретной дисциплины (вопросы, задания, тесты, исследовательские задания, эссе, рефераты и т. д.);
- для оценки компетенции (кейсы, деловые игры, эссе, проекты,

диагностические блоки, курсовые проекты);

- для итоговой государственной аттестации (портфолио, комплексные квалификационные задания, выпускная квалификационная работа);
- для экспертной оценки (анкеты, опросники);
- для самооценки (психологические тесты, анкеты, опросники).

Использование совокупности вышеперечисленных средств позволяет отследить процесс формирования компетенций и отобразить его результат в количественных и качественных показателях с помощью двух способов оценивания:

- линейного (баллы за дисциплины суммируются, уровень сформированности компетенции определяется с выходом на средний показатель) в виде баллов, оценок (количественный уровень);
- покомпонентного (в рамках каждой дисциплины определяются показатели сформированности отдельных элементов компетенции и ее уровень в целом) в виде дескрипторов (количественный и качественный уровни).

Таким образом, описанный путь оценивания результатов подготовки бакалавров дает возможность говорить о том, что определенные результаты в этой области нами достигнуты. Однако и при создании системы оценивания результатов подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», и при ее апробации в течение трех лет мы смогли выявить ряд про-

блем, усложняющих данный процесс. К их числу относятся:

- тенденция к фиксации результатов без учета их динамичности;
- трудности междисциплинарного взаимодействия;
- трудоемкость педагогических измерений;
- оценка качества подготовки преимущественно на основе показателей мониторинга внутри вуза;
- неготовность студентов к участию в оценочной деятельности, пассивность в выборе траектории своего развития.

Выявленные проблемы требуют решения, для чего мы предлагаем:

- создать действующую междисциплинарную систему мониторинга компетенций по каждой образовательной программе;
- обеспечить максимальную компьютеризацию процесса оценивания для количественно фиксируемых результатов;
- ориентироваться на удовлетворенность субъектов учебно-профессиональной деятельности как на основной критерий качества подготовки;
- включать студентов в процесс оценивания, развивать у них самостоятельность и ответственность за результаты обучения.

В заключение необходимо отметить, что процесс оценивания результатов подготовки бакалавров в нашей стране пока имеет только пробные показатели, которые должны совершенствоваться в течение достаточно длительного времени.

Литература

1. Гушин, Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю. В. Гушин // Психологический журн. Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна» (Dubna Psychological Journal). — 2012. — № 2. — С. 1—18.
2. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. — М. : Университетская книга : Логос, 2009.
3. Пахаренко, Н. В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций [Электронный ресурс] / Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/106-7502>.
4. Положение по проектированию образовательных программ в ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» [Электронный ресурс] : утверждено приказом № 513-о от 01.04.2014 г. — Режим доступа: http://www.ncfu.ru/uploads/doc/prikaz_513o.pdf.