

- пространное ситуационно-ценностно-смысловое самоопределение студента;
 - освоение форм работы с будущим;
 - освоение методик развития познавательных структур, воли;
 - освоение мыслительных, мыслекоммуникативных и мыследейственных техник (включая рефлексивные).
- Обе компоненты содержания должны рассматриваться в неразрывной связи.

Несомненно, все это предъявляет высокие требования к самому преподавателю, его обучающие функции трансформируются: от трансляции учебной информации к "навигации" в мире знаний и средствальному обеспечению данных процессов. Одним из факторов, определяющих эффективность самообразования, является владение технологиями и техниками самообразовательной деятельности. Соответственно с этим педагог должен владеть ими в совершенстве.

Можно сформулировать общие требования к технологии организации самообразовательной деятельности в последипломном образовании:

- технология должна быть разработана с учетом всех компонентов самообразовательной деятельности;
- технология должна быть ориентирована на работу с мышлением, пониманием, действием, рефлексией;
- все компоненты технологии должны неизменно включать рефлексивные моменты;
- кроме того, данная технология должна отвечать основным требованиям к андрагогическим технологиям.

Образовательная среда оказывает опосредованное активизирующее влияние на личность; невозможно однозначно предсказать результат изменений ее состояний. Поэтому, реализация технологии организации самообразовательной деятельности субъектов в последипломном образовании, в силу ее стохастического характера, должна сопровождаться постоянным мониторингом, который можно осуществлять с привлечением следующих критериев:

- осознание потребности в осуществлении самообразовательной деятельности;
- мотивация на рефлексивную деятельность;
- мотивация на самообразовательную деятельность;
- освоение техники ценностно-смыслового самоопределения; позиционирование;
- принятие ценности самообразования;
- знание общих норм деятельности, а также освоение различных форм работы с будущим;
- построение и перестройка конкретных норм деятельности;
- освоение слушателями концептуализации и технологизации самообразовательной деятельности;
- рефлексивные способности (оценочная, нормативная и критериальная рефлексия);
- развитие организационной культуры слушателей;
- развитие способностей к самоорганизации и самоуправлению на основе рефлексии.
- уровень развития самообразовательной деятельности.

Таким образом, как мы считаем, образовательные технологии, используемые в последипломном образовании должны носить преимущественно рефлексивно-деятельностный характер, что будет реально способствовать становлению самообразовательной деятельности субъектов последипломного образования.

1. Бабкина, Т.А. Проектная модель повышения квалификации преподавателей вуза / Т.А. Бабкина // Вышэйшая школа. – 2006. – № 1. – С. 52-58.

УДК 378

ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ И ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

О.В. Дехтяренко

Республиканский институт профессионального образования
Минск, Беларусь

В статье рассмотрено проблемное поле выявления и оценки профессиональной компетентности при подготовке рабочих/специалистов, предложены авторские критерии и показатели ее сформированности в рамках разработки экспериментальной педагогической системы по формированию профессиональной компетентности транснационального характера.

Ориентация обучения на формирование компетентности – это путь, которым системы образования в мире пытаются прийти к преодолению разрыва между результатами как общего, так и профессионального образования (в последнем системы образования стран Западной Европы уже имеют серьезные достижения) и требованиями современного, динамично развивающегося общества.

Однако вопросы нормирования результатов образования при компетентностном подходе являются наиболее проблемными. Компетентность нужно определить (найти предел, границы понятия), деконструировать. Разработать соответствующие методы ее выявления и оценки. Проблема состоит в том, что компетентность как таковая не поддается точному измерению.

При разработке механизмов оценки сформированности профессиональной компетентности транснационального характера (ПКТХ), на которую направлена спроектированная нами экспериментальная педагогическая система, наиболее остро встает вопрос, какие критерии оценки должны лечь в основу документации и составления комплексных проверочных заданий по выявлению компетентности. *Проблемное поле* по выявлению и оцениванию компетентности включает немало открытых вопросов в области разработки соответствующих оценочных процедур. Назовем лишь некоторые:

- Способность к компетентной деятельности в ситуациях является потенциалом, который реализуется только в процессе выполнения конкретного задания. При этом оказывают воздействие совокупность и взаимовлияние различных компонентов – навыков, знаний, опыта, способностей и т.д., что приводит к целостному процессу и результату, которые не сводимы лишь к аддитивному соединению влияния отдельных компонентов. Будет ли адекватным по отношению к целостному, холистическому характеру компетентности, снова развивать ее для оценивания на отдельные компоненты и разрозненные критерии? или же необходимо найти такие критерии, которые соотносятся с протеканием деятельности как целостного процесса?
- Процессы развиваются динамично, изменения исходной ситуации и иные воздействующие факторы могут модифицировать изначальную цель. Будет ли достаточным судить о способности к действию и качестве организации процессов лишь по достижению изначально запланированной цели? Позволяет ли это установить, были ли приняты соответствующие ситуации решения, была ли адекватной реакция на изменения? С этой точки зрения представляется целесооб-

разным учитывать при оценивании весь процесс, который привел к данному результату. Может ли это быть сделано на основе соответствующих документальных свидетельств, или необходимо осуществлять оценивание на протяжении всего процесса протекания деятельности?

- Промышленные процессы вплетены в совокупность производственных отношений и интеракций. Это означает, однако, что протекание процесса и его результат всегда являются результатом взаимодействия группы участников. Целесообразно ли с этой точки зрения проводить индивидуализированные экзамены?

Анализ проблемного поля по выявлению и оцениванию компетентности привел нас к переосмыслению существующего механизма оценки учебных достижений. *Оценивание* в нашем исследовании получило новое понимание и рассматривалось как *процесс сбора информации для выработки суждений о степени и характере успешности продвижения обучающегося к соответствию требованиям, предъявляемым к его будущей профессиональной деятельности*. Большое значение придавалось освоению обучающимися техники самооценки: способность адекватно оценивать самого себя, собственные способности и достижения, в конечном счете, имеет не менее важное значение для человека, чем овладение знаниями из какой-либо предметной области, так как оно необходимо человеку в течение всей его профессиональной жизни.

Характерными, императивными чертами компетентностно-ориентированных контрольных заданий, в соответствии с этим пониманием, выступали:

- *Близость к реальности*: контрольные задания предполагают применение знаний и умений в ситуациях, максимально приближенных к реальности.
- *Многомерность*: должен быть востребован, раскрываться широкий спектр профессионально-технических, методических, социальных знаний, умений, навыков, соответствующих данному профессиональному контексту.
- *Комплексный характер*: имеющиеся знания и умения должны динамично интегрироваться как основа для принятия решений, устранения поставленных проблем, выработки стратегий, а также генерирования новых знаний и умений.
- *Гибкость/вариативность*: возможны множественные решения и пути к ним. Требования могут изменяться по ходу выполнения задания.
- *Значение мыследеятельности*: мыслительные операции, стоящие за действием, как минимум, не менее важны, чем само действие и достигнутый результат.
- *Инструментальный характер знаний и умений*: знания и умения являются ценностью не сами по себе, а как инструмент для выполнения задания, значимость которого подчеркивается контрольно-испытательной ситуацией.

Как известно, компетентность нельзя наблюдать непосредственно: о ней можно заключить только на основании осуществляемой деятельности. В этой связи для оценивания сформированности ПКТХ был определен набор различных видов деятельности из аутентичного профессионального контекста, позволяющий сделать достоверные выводы о компетентности обучающегося в соответствии с разработанными критериями.

Заключение об уровне сформированности компетентности выносилось на основании результатов использования следующих методов: стандартизированное наблюдение (включенное/ не включенное, скрытое/открытое) [3], анализ целесообразности и экономности операций и действий, регистрация времени достижения результата, фик-

сирование реакции испытуемых на изменение условий выполнения задания, анализ продуктов деятельности, самоотчет [2] При этом оценка эффективности и качества выполнения предложенных заданий осуществлялась, в зависимости от степени соответствия одному из пяти разработанных нами критериев: *осознанность* выбора сподобия действия; *автономность*, *полнота* выполнения задания, *время* выполнения, *способность к самоконтролю* результатов.

Соотнося определение компетентности (понимаемое нами, прежде всего, как способность к самоорганизации в профессиональной деятельности) с предложенными В.Л. Беспально уровнями усвоения деятельности (алгоритмический, эвристический, творческий) [1] и Ю.А. Якуба – уровнями усвоения опыта (воспроизведение, продуктивное действие эвристического типа, продуктивная деятельность творческого характера) [4], мы выделили лишь два возможных уровня овладения ПКТХ, полагая, что низший, третий уровень усвоения деятельности – алгоритмический – компетентностью не является и свидетельствует лишь о сформированности определенных навыков. Таким образом, заключение об уровне сформированности ПКТХ выносилось нами в соответствии со следующими характеристиками уровней овладения компетентностью:

- I. *Творческий* уровень** – постановка обучающимся корректной цели учебно-профессиональной деятельности в соответствии с мысленным моделированием желаемых ее результатов, планирование, выполнение и контроль выполнения *дидактически недетерминированной* ситуации из профессионального контекста (дальний перенос учебно-профессионального опыта);
- II. *Нормативный* (эвристический) уровень** – постановка обучающимся корректной цели учебно-профессиональной деятельности в соответствии с нормой (эталон качества), планирование, выполнение и контроль выполнения *дидактически детерминированной* ситуации из профессионального контекста (ближний перенос учебно-профессионального опыта).

Таким образом, педагогу при оценивании результатов компетентностно-ориентированного обучения уже не достаточно придерживаться схемы "верно/неверно" и мыслить категориями готовых решений. Хотя при оценивании выполнения контрольных заданий, спроектированных на основе аутентичных производственных ситуаций, педагогу всегда предлагаются определенные ориентиры, они не могут служить образцами для механической сверки решений. Каждый экзаменатор имеет достаточно "свободного пространства" для учета индивидуальных вариантов решения обучаемых и для использования своей собственной компетентности и профессионального опыта при оценивании учебных достижений.

Тем не менее, учитывая узконаправленную подготовку большинства педагогов, на практике представляется маловероятным, чтобы процедуру оценки многопрофильной интегративной компетентности мог осуществить один экзаменатор. Исходя из этого, получает распространение практика, апробированная в нашем исследовании, когда оценочное суждение о сформированности компетентности обучаемого выносится по результатам обсуждения выполненного задания *группой экспертов*, представляющих различные, задействованные в испытании, сферы. Следует подчеркнуть важность соответствующей подготовленности персонала, проводящего оценивание, поскольку в данном случае от него требуется умение собирать необходимую информацию, делать выводы и выносить суждения о комплексном уровне освоения компетентности относительно заданных требований, а не просто выставлять отметки в узкотематической области.

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – Москва, 1995. – 336 с.; Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Образцов П.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Курс лекций. – Орел, 2002. – 292 с.
3. Социология: Учеб. Пособие для студентов вузов/ А.Н. Елсуков, Е.М. Бабосов, А.Н. Данилов и др.; Под общ. ред. А.Н. Елсукова. – Изд-е 4-е, стереотип. – Мн.: "Тетра-Системс", 2003. – 544 с.
4. Якуба Ю.А. Методика тестирования качества производственного обучения. – М.: Издательский центр АПО, 2001. – 57 с.

УДК 374.015.3

"СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ" В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Н.Д. Корчалова

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь

Проведенный нами анализ показывает, что в социальной ситуации развития взрослых могут быть указаны следующие проблемы (результат противоположных социальных норм, существующих в одном социальном поле): конфликт требований компетентности и некомпетентности, правил поведения, соответствующих ролям "взрослый человек" и "обучающийся", направленных к отдельному субъекту, а также прагматизация запроса на образование как мотивационная тенденция, характерная для взрослых. Нерешенность данных проблем ведет к формализации процесса образования.

Образование взрослых ставит перед исследователями ряд вопросов, ответы на которые лишь частично пересекаются с решениями, найденными в области школьного и вузовского образования. Как социальный институт образование не просто выполняет функции аккумуляции отдельных субъектами знаний и умений, но и в целом стремится решать задачи психического развития субъекта – качественного преобразования психической сферы, психической деятельности, т.е. образование выступает как искусственная среда целесообразного и целенаправленного субъектного преобразования [1]. В связи с этим каждая образовательная практика должна решать вопрос о характере изменений, которые необходимо инициировать в ходе учебного процесса, т.е. об образовательных эффектах, а также об условиях субъектных трансформаций.

В отечественной традиции центральной категорией анализа процессов развития выступает категория "социальная ситуация развития". Применим ее для анализа образования взрослых.

Существует несколько трактовок данного понятия. Мы будем придерживаться определения, данного Л.И. Божович, в котором обобщены взгляды Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна. Социальная ситуация развития – это "сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возраста и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу" [2, с. 152]. Мы остановимся на первой части этого определения, а именно, на специфике внутренних и внешних условий и их сочетании в образовании взрослых. В качестве внутренних условий нас интересует самосознание и мотивационная сфера личности.

Самосознание взрослого характеризуется высокой степенью дифференцированности и интегрированности [3]; с другой стороны также можно указать, что представления о себе с возрастом становятся все более устойчивыми и мало поддающимися изменениям. Культурные нормы, задающие образец развития взрослого, включают в себя его (взрослого) компетентность в различных сферах деятельности и отношений – личностной, семейной, профессиональной, социальной и др. Человек, достигший среднего возраста, но не могущий описать себя в терминах компетентности, будет восприниматься как "аномальный" окружающими; кроме того, несогласованность требований компетентности и фактического ее отсутствия (как содержание самоописания субъекта) становится источником психологических кризисов в период зрелости. Иными словами, быть некомпетентным в период юности и ранней молодости – это норма, но достичь зрелости и быть некомпетентным – это симптом личностной и профессиональной несостоятельности.

Образование же в соответствии с теми задачами, которые оно должно решать, и своей внутренней организацией (неравноценность позиций преподаватель-слушатель; дисбаланс знания (как состояния сферы деятельности или дисциплины) и незнания (как характеристики обучающегося субъекта) включает в себя некомпетентность в качестве конститутивного элемента. В случае компетентности субъекта образования последнее как процедура теряет смысл.

Сопоставляя данные условия в ситуации развития взрослых мы обнаруживаем один из источников возможных проблем в образовании взрослых: противоречие между субъектным стремлением к определению себя в терминах компетентности и объективным требованием к отсутствию компетентности, формулирующемся в рамках образовательной идеологии. В соответствии с теоретическими положениями отечественной психологии, в первую очередь, ее социогенетическим направлением, мы полагаем, что причина данной проблемной ситуации не заключена в субъекте как таковом, а имеет социальное происхождение. Таким образом, мы можем фиксировать наличие противоречивых, в том числе взаимоисключающих, требований, функционирующих в социальном поле, адресованных такой категории субъектов, как "взрослый человек", "взрослый член общества".

Второй аспект самосознания взрослых, на котором мы хотели бы остановиться, – это поведенческие характеристики субъекта: представления о приемлемом, допустимом, уместном или желаемом поведении в какой-либо ситуации. Выбор того или иного поведения происходит с учетом многих параметров, которые не всегда отчетливо артикулируются самим субъектом, осуществляющим данное поведение. Так, в образовательной ситуации мы поступаем каким-либо образом с ориентацией не только на обстоятельства, непосредственно связанные с образованием – тип учебного заведения, причины нашего присутствия в данной ситуации, задачи и содержание, декларируемые преподавателем, наши представления о нормативной организации образования (касающиеся всех участников данной ситуации), но также, и в не меньшей степени, на наш внеобразовательный статус, пол, возраст, непосредственное социальное окружение и отношения, намерения, оценки и др., которые мы ему приписываем. Эти "необразовательные" параметры нашего поведения оказываются в образовании взрослых куда более существенным условием выбора поведения, чем собственно образовательные. Продемонстрируем это на следующем примере.