

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ И КРИТЕРИЕВ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ, ФОРМИРУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Орлов А.И.¹, Иванова А.Н.¹, Савельева Л.Г.¹, Бондарева Е.В.²

¹ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Чебоксары, e-mail: san-04@rambler.ru;

²АНОО ВО «Чебоксарский кооперативный институт (Российский университет кооперации)», Чебоксары

С учётом положений материалистической диалектики, психологической теории деятельности и результатов проведённых ранее исследований, теоретически обосновывается возможность решения проблемы унифицированного подхода к определению уровня развития различных видов компетентностей, формируемых в системе высшего профессионального образования. С этой целью предлагается объединить системно-структурную классификацию трудовых функций (И.Н. Мошкова и С.Л. Малов) и четырёхтактную модель продвижения к успеху (А.Н. Козлов). На основе единства «внутренней» и «внешней» деятельности, феноменологического анализа функциональных характеристик деятельности, раскрывающего автономность мотива и объективность существования контрольно-корректировочной части деятельности, обосновывается необходимость рассмотрения в качестве объективного критерия, свидетельствующего о степени развития различных видов компетентностей, формируемых в период обучения в вузе, способность субъекта образовательного процесса к практическому осуществлению предстоящей деятельности.

Ключевые слова: система высшего профессионального образования, критерии и уровни сформированности компетентности, системно-структурная классификация трудовых функций, уровни осознанности выполняемой деятельности, профессиональное развитие личности.

THE PROBLEM OF LEVELS DETECTION AND CRITERIA PROGRESS OF COMPETENCY WHICH ARE FORMED IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Orlov A.I.¹, Ivanova A.N.¹, Savelyeva L.G.¹, Bondareva E.V.²

¹“Chuvash State University named after I N. Ulyanov” Cheboksary, e-mail: san-04@rambler.ru;

²“Chuvash cooperative Institute” (Russian university of corporation), Cheboksary

Taking into account materialistic dialectics' statements, the psychological theory of activity and results of the earlier conducted researches, theoretically justified that the possibility of the problem's solution of the unified approach to the level development's definition of different types of the competency formed in system of higher education. For this purpose, it is proposed to combine the system- structural classification of job functions (I. N Moshkova and S. L Malov) and the four-stroke model to achieve the success (A. N Kozlov). On the base of the "internal" and "external" activities, the phenomenological analysis of functional characteristics' activity which is revealing the motive's autonomy and the objective existence of control and adjustment parts of the activity, so it settles the necessity consideration as an objective criterion, which indicates the development degree of different kinds of competencies are generated in the period of study in high school and the educational process of subject's ability to the practical implementation of future activities.

Keywords: the system of higher education, criteria and levels of competence's formedness, system-structural classification of labor functions, awareness's level of performed activity, professional development of personality.

Продолжающаяся реформа высшего профессионального образования, одной из сторон которой является реализация в образовательный процесс вуза компетентностного подхода, сталкивается с рядом трудностей. К их числу следует отнести и проблему оценивания достигнутого образовательного результата, т.е. определения уровня и критериев сформированности желаемой компетентности. Как следует из ретроспективного анализа научно-методических работ, выполненных в области компетентностного подхода, большинство исследователей, несмотря на то, что к решению обозначенной проблемы

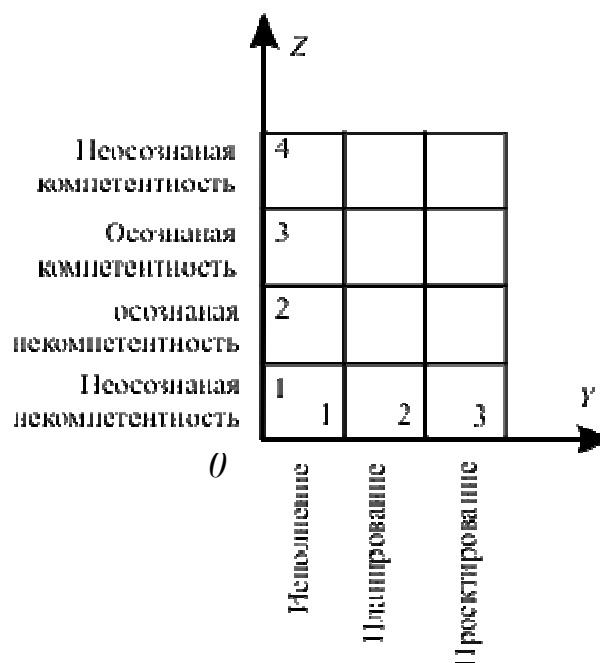
подходят с деятельностных позиций, вырабатывают частные рекомендации по определению уровней и критериев развития формируемой компетентности. Так, например, М.А. Скрипкина (2011 г.), исследуя проблему развития графической компетентности, выделяет четыре уровня её сформированности и трактует их как критический, допустимый, достаточный и высокий [20]. В свою очередь, О.В. Ядрышникова (2011 г.) при определении сформированности профессиональной компетентности педагогов рекомендует использовать два уровня и обозначает их как прагматический и творческий [22]. Но как показывает анализ работ по интересующей нас проблеме, наиболее распространённой является трёхуровневая классификация сформированности компетентностей (Ю.А. Комарова, 2008; Г.С. Бережная, 2009; Ю.Ю. Гавронская, 2009; Л.Л. Балахина, 2010; О.П. Андреева, 2011 и мн. др.). При этом, несмотря на различные авторские трактовки выделяемых уровней, по своему содержанию в обобщенном виде их можно представить как высокий, средний и низкий, что и используется целым рядом исследователей (И.И. Галимзянова, 2009; Д.С. Ермаков, 2009; Л.В. Елагина, 2009 и мн. др.). Не оспаривая значимости проведённых исследований, считаем возможным отметить, что видимое удобство применения перечисленных уровней сформированности компетентностей скрывают в себе трудность повсеместной их реализации ввиду частного их характера. Именно данный характер и не позволяет практикующим педагогам реализовать существующие подходы к определению уровней сформированности компетентностей в каждом конкретном случае. При этом следует помнить, что согласно представлениям материалистической диалектики развитие есть далеко не всякое изменение объекта, а предполагает переход от одного качественного состояния к другому. Оно связано с изменением структуры объекта, что, как следствие, приводит к изменению его функциональных свойств [21].

Цель исследования. В связи с выявленной проблемой, целью исследования явилась попытка разработки унифицированного подхода к определению критериев и уровней сформированности компетентностей, позволяющих проследить за динамикой их развития в системе высшего профессионального образования.

Материал и методы исследования. Основным материалом исследования явились работы, посвящённые формированию в системе высшего профессионального образования различных видов компетентностей и определению уровней и критериев их сформированности. В качестве теоретической основы исследования рассмотрены: положения психологической теории деятельности; системно-структурная классификация трудовых функций И.Н. Мошковой и С.Л. Малова; четырёхтактная модель продвижения к успеху А.Н. Козлова; условная система координат конструктивного блока операционно-технической сферы модели профессионального развития личности О.А. Маркиянова,

Н.В. Кошелевой, А.И. Орлова. Для решения выявленной проблемы исследования и достижения поставленной цели применялись такие методы исследования, как теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы и синтез полученной информации.

Результаты исследования и их обсуждение. В свете решения выявленной проблемы, на наш взгляд, определённый интерес представляют собой результаты теоретического исследования, результатом которого явилась разработка модели профессионального развития личности, состоящей из двух полусфер (операционно-техническая и мотивационно-потребностная), каждая из которых содержит три блока [14]. В рамках проводимого исследования особое значение приобретает конструктивный блок операционно-технической полусферы образованный объединением системно-структурной классификации трудовых функций (И.Н. Мошкова, С.Л. Малов [16]) и четырёхтактной модели продвижения к успеху (А.Н. Козлов [10]). Их обобщение позволило разработать условную систему координат, в которой по оси абсцисс (обозначенной авторами как OY) отражены уровни трудовых функций, названные как исполнение, планирование и проектирование деятельности, а по оси ординат (обозначенной авторами как OZ) выпрямлен вектор «кольца научения» модели Н.А. Козлова (рисунок).



*Условная система координат конструктивного блока операционно-технической сферы модели профессионального развития личности
О.А. Маркиянова, Н.В. Кошелевой, А.И. Орлова*

На основе полученной системы координат появляется возможность говорить, что овладение любой деятельностью начинается с координат ($Y=1, Z=1$), что соответствует

уровню неосознанной некомпетентности исполнителя деятельности. Его основной задачей является достижение цели деятельности, сформулированной извне и предложенными средствами её осуществления. Как правило, при отсутствии опыта осуществления деятельности у стороннего наблюдателя за действиями «мастера» складывается впечатление, что её осуществление не вызывает никаких затруднений. Однако столкнувшись с необходимостью её исполнения, субъект деятельности начинает осознавать свою некомпетентность. Из этого следует, что, во-первых, минимальным уровнем сформированности способности к осуществлению деятельности следует рассматривать «неосознанную некомпетентность» исполнителя. Во-вторых, пробное выполнение деятельности является важным условием в процессе её овладения, т.к. именно в данный момент опредмечивается имеющаяся некомпетентность в той или иной сфере и соответственно актуализируется мотив к овладению данным видом деятельности. При этом развитие способности к осуществлению деятельности (компетентности) на данном уровне проходит череду этапов, характеризующихся степенью контроля сознания над выполняемыми действиями. От неосознанной некомпетентности, через осознанную некомпетентность и осознанную компетентность – к наивысшему уровню (неосознанной компетентности), характеризующемуся автоматизацией выполняемых действий. Его достижение обуславливает эффективность перехода на следующий уровень овладения деятельностью, на уровень её планирования, что соответствует значению ($Y=2$), предполагающий самостоятельный выбор средств достижения цели деятельности, сформулированной извне. Как и в случае с предыдущим уровнем, развитие способности к планированию деятельности также проходит череду этапов, начиная от неосознанной некомпетентности до неосознанной компетентности. После чего появляется возможность к переходу на уровень проектирования деятельности, характеризующегося тем, что субъект деятельности сам выбирает её цель. Применительно к производственному процессу данный уровень соответствует деятельности инженера конструктора, участвующего, к примеру, в разработке новых товаров народного потребления, тогда как предыдущие уровни будут соответствовать инженеру технологу, определяющего оптимальную последовательность технологических операций и мастеру механосборочных работ, непосредственно производящего продукт. Применительно к работникам педагогической сферы, уровень исполнителя деятельности будет характеризовать способность начинающего педагога к репродуктивной деятельности, т.е. воспроизведению традиционных средств и методов обучения, тогда как уровню планирования деятельности будет соответствовать творческая деятельность педагога, разрабатывающего авторские методики обучения в рамках сформулированных примерными рабочими программами очаровательными целями.

Соответственно уровню проектирования деятельности будет соответствовать деятельность педагога, формулирующего образовательные цели и средства их достижения, непредусмотренные примерными рабочими программами. Однако проявление творчества в этом случае будет несколько выше, чем на предыдущем уровне.

Подводя промежуточный итог исследования, появляется возможность говорить, что вне зависимости от сферы профессиональной деятельности предлагаемая система координат позволяет проследить за динамикой развития формируемой компетентности, т.к. и повышение степени автоматизации выполняемых действий, и переход на следующие уровни выполнения трудовых функций являются свидетельством образования необходимых связей между структурными элементами формируемых способов деятельности, т.е. являются свидетельством изменения их структуры. Кроме этого, на основе предлагаемой системы координат создаются условия к эффективному планированию этапов образовательного процесса и конкретизации средств и методов обучения, обеспечивающих последовательное развитие способности субъектов образовательного процесса к осуществлению предстоящей профессиональной деятельности в целом или её части, в виде частной компетентности, являющейся составным элементом профессионального мастерства.

Полученный промежуточный итог исследования, в свою очередь, актуализирует необходимость определения критерия, позволяющего проследить за динамикой развития формируемой компетентности, т.е. определить, на каком этапе профессионального развития находится субъект образовательного процесса. Как показывает анализ работ в области компетентностного подхода, подавляющее большинство исследователей при решении данной проблемы также подходят с деятельностных позиций, что и логично, если рассматривать компетентность как способность (О.Г. Роговая, 2007 г.; Т.А. Матвеева, 2008 г.; О.М. Косянова, 2008 г.; О.Ю. Заславская, 2008 г.; А.А. Темербекова, 2009 г.; С.Н. Алиев, 2009 г.) или готовность (Н.М. Андронкина, 2009 г.; И.М. Яковлева, 2010 г.; С.П. Норкина, 2011 г.) осуществлять ту или иную деятельность. Так, к примеру, О.В. Ядрышникова (2011 г.) сформированность профессиональной компетентности педагогов определяет по деятельностному, исследовательскому и рефлексивному критериям [22]. Л.Л. Балакина (2010 г.) сформированность коммуникативной компетентности учащихся определяет по потребностно-мотивационному, когнитивному, поведенческому и оценочно-рефлексивному критериям [1]. При формировании культуры профессиональной деятельности будущего специалиста Л.В. Елагина (2009) её сформированность определяет по мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному и эмоциональному критериям [9]. М.А. Скрипкина определяет сформированность графической компетентности по когнитивно-информационному, операционально-деятельностному, когнитивно-креативному,

мотивационно-личностному и оценочно-рефлексивному критериям [20]. Определяя сформированность научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка, Ю.А. Комарова (2008 г.) опирается на исследовательский, коммуникативный, интерактивный, перцептивный, самоорганизующий, рефлексивный и коррекционно-регулирующий критерии [11]. Несмотря на то, что авторы по-разному формулируют выявленные критерии, по своей сути все они отражают так называемые функциональные характеристики деятельности – мотив, ориентировочную основу деятельности, исполнительную часть деятельности и контрольно-корректировочную часть деятельности. Мотив побуждает к деятельности, полнота ориентировочной основы во многом определяет её результат, контрольно-корректировочная часть обуславливает эффективность его достижения. Однако возможность рассмотрения всех функциональных характеристик деятельности в качестве критериев сформированности той или иной компетентности вызывает некоторые сомнения. Так, например, определение мотивационного компонента связано со значительными трудностями [15], первая из них заключается в том, что одна и та же деятельность может быть побуждена совершенно различными мотивами [19]. Вторая трудность проявляется в том, что зачастую деятельность побуждается сразу несколькими мотивам [7]. Третья трудность кроется в «поливалентности» мотивов, т.е. один и тот же мотив может побуждать к деятельности различных видов [2]. Четвертая обуславливается значительной трансформацией мотивационной сферы субъекта деятельности [8]. Являясь результатом взаимодействия субъекта деятельности с внешним миром, мотив, побуждая к деятельности в процессе её осуществления, зачастую трансформируется, т.е. в процессе деятельности рождаются новые мотивы [18], в свою очередь конкретизирующие следующую цель и побуждающие к следующим действиям [5]. Здесь также следует помнить, что в виду чрезмерной сложности вопрос «как в ходе деятельности образуются новые мотивы?» ещё недостаточно изучен [19]. Пятая трудность обуславливается тем, что мотивы, хоть и побуждая к деятельности, зачастую осознаются далеко не всегда, ввиду чего их подразделяют на осознаваемые и неосознаваемые [6]. Да и само утверждение о том, что мотив определяет эффективность деятельности, требует уточнения. В повседневной жизни нередки случаи, когда мотивированный субъект деятельности, не имея склонности или одарённости к её осуществлению, не в состоянии достичь необходимого результата. Подтверждением этому может служить небезызвестный персонаж романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» поэт Никифор Ляпис Трубецкой, автор «легендарной» «Гаврилиады». Нельзя сказать, что он не был мотивирован к написанию своих стихотворных поэм, однако их литературная ценность вызывает сомнения. Говоря о влиянии мотива на результат деятельности, следует также обратиться к результатам исследований Н Wallon

(1949 г.), свидетельствующего о негативном влиянии чрезмерной мотивации на результативность деятельности. Согласно автору, субъект деятельности не располагая достаточными двигательными и интеллектуальными возможностями, проявляет своё беспокойство в раздражительности и гнев [24]. Годом позже D.B. Lindsley (1950 г.) убедительно доказал, что в определённых случаях при чрезмерной мотивации эффективность деятельности снижается, появляются признаки дезорганизации и ослабления контроля [23].

Сказанное выше позволяет говорить, что изучение мотива представляет собой достаточно сложный процесс и предполагает организацию отдельного педагогического исследования [19] и, как отмечает А.Н. Леонтьев, в этом случае «необходимо решительно отказаться от субъективистских концепций и от того смешения понятий, ... которое столь часто допускается в учении о мотивах» [13]. По мнению автора, «... единственный путь, который сейчас видится – это использование объективных индикаторов, т.е. поведенческих и физиологических признаков деятельного уровня текущего процесса» [12]. В этой связи представляют особое значение результаты исследований П.Я. Гальперина (1965 г.), показавшего, что успешность деятельности непосредственно зависит от полноты ориентировочной основы [4]. Придавая ей статус предмета, который должна изучать психологическая наука, автор настаивает, что при развитии способности к осуществлению деятельности основную задачу должно составлять формирование ориентировочной её основы [3]. Однако при этом исполнительной части деятельности он отводит не менее важную роль, т.к., по его мнению, она есть ничто иное, как внешнее проявление «внутренней деятельности». Кроме того, по свидетельству автора, в процессе реализации действий субъект деятельности приобретает дополнительные знания о вариантах и способах их выполнения. В этом проявляется двойственная природа исполнительной части деятельности. С одной стороны, она напрямую зависит от ориентировочной части деятельности, с другой стороны, реализация деятельности расширяет её [4]. В этом случае, в соответствии с положениями психологической теории деятельности, возможно говорить, что «внешняя деятельность» (исполнительная часть деятельности) не имеет принципиальных отличий от «внутренней деятельности» (ориентировочной основы деятельности). Другими словами, о сформированности «внутренней» деятельности можно судить по результатам «внешней» деятельности.

Рассуждая о единстве «внешней» и «внутренней» деятельности, следует помнить и о контрольно-корректировочной её части, также имеющей своё специфическое проявление. Иногда складывается впечатление, что при необходимой полноте ориентировочной основы деятельности и автоматизированной исполнительной её части, обеспечивающих достижение

результата, необходимость в контроле и корректировке отпадает. Однако как показывает опыт повседневной жизни, мы не всегда можем учесть все возмущающие воздействия внешней среды, что порою приводит к недостижению желаемого результата. В случае несовпадения полученного результата с запланированным автоматизированная деятельность «разворачивается» и побуждает нас к внесению необходимых коррекций в процесс достижения результата. Как отмечает О.Б. Гиппенрейтер, коррекция как необходимая часть действия в определённых случаях может принимать и «нулевое значение», но при этом контроль за ходом выполнения деятельности присутствует постоянно [19]. Из этого, а также с учётом сказанного выше о феномене мотива, единства «внешней» и «внутренней» деятельности, следует, что единственным объективным критерием, позволяющим судить о сформированности той или иной компетентности, является способность субъекта деятельности к её осуществлению, как на уровне исполнения деятельности, так и на уровне её планирования и проектирования, учитывая при этом степень автоматизации выполняемых действий.

Заключение. Резюмируя сказанное в данной статье, на основе анализа и обобщения данных психолого-педагогической литературы и результатов проведённых ранее исследований, мы пришли к заключению, что вне зависимости от сферы профессиональной деятельности для определения уровня сформированности той или иной компетентности и определения динамики её развития наиболее оптимальным является применение условной системы координат, предложенной О.А. Маркияновым, Н.В. Кошелевой, А.И. Орловым, разработанной в рамках конструктивного блока операционно-технической полусферы модели профессионального развития личности [14]. При этом единственным объективным критерием, позволяющим судить о сформированной способности к осуществлению деятельности, как на различных уровнях выполнения трудовых функций, так и с учётом степени автоматизации выполняемых действий, является непосредственно исполнительная часть деятельности. Согласно А.Н. Леонтьеву (1982 г.), именно она есть индикатор эффективности деятельности. Однако его применение требует соблюдения ряда условий. Во-первых, если рассматривать компетентность как способность к осуществлению деятельности следует помнить, что диагностика способностей осуществляется посредством применения специальных тестов [17]. Другими словами, для определения сформированности той или иной компетентности необходима разработка соответствующего теста, позволяющего определить достигнутый уровень. Во-вторых, рассматривая компетентность как сложно организованное интегративное понятие (Е.А. Иванов, 2002 г.; Л.Н. Базир, 2006 г.; Ю.А. Комарова, 2008 г.; Т.А. Матвеева, 2008 г.; Г.А. Папуткова, 2008 г.; М.М. Шалашова, 2009 г.; К.Э. Безукладников, 2009 г. и мн.др.) представляется оправданным придать данному

тесту междисциплинарный характер. В-третьих, исходя из того, что компетентность включена в реальный ситуативный контекст её проявления, когда основной дидактической единицей выступает проблемная ситуация (Д.С. Ермаков, 2009 г.), теоретической основой разработки междисциплинарного теста должны стать идеи проблемно-развивающего обучения.

Список литературы

1. Балакина Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетенции учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2010. – 40 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 228 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
4. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П.Я. Гальперин. – М., 1965. – 51 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Gipp/08_Ob.php.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Теория деятельности. Деятельность человека, её строения и виды. Лекция 17 <http://www.coolreferat.com> (дата обращения 12.08.2013).
7. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1984/844/844126.htm> (дата обращения 25.05.16).
8. Драндров Г.Л. Профессиональная готовность студентов и мотивация их учебно-профессиональной деятельности в вузе / Г.Л. Драндров, А.Б. Козин // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : сборник научных статей. – Чебоксары, 2010. – С. 54-64.
9. Елагина Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2009. – 59 с.
10. Козлов Н.А. Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека / Н.А. Козлов. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2002. – 304 с.
11. Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последипломного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 51 с.

12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1982. – С. 111.
13. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971. – 40 с.
14. Маркиянов О.А. Социальное пространство профессионального развития личности / О.А. Маркиянов, Н.В. Кошелева, А.И. Орлов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006. – 188 с.
15. Мотивация как психологическая категория [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/6.html (дата обращения: 18.04.16).
16. Мошкова И.Н. Психология производственного обучения: метод. пособие / И.Н. Мошкова, С.Л. Малов. – М.: Высш. шк., 1990. – 207 с.
17. Новый энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия РИПОЛ классик, 2005. – 1456 с.
18. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М., 1982. – 310 с.
19. Психология личности. Тексты / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.
20. Скрипкина М.А. Педагогические условия формирования графической компетенции курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2011. – 278 с.
21. Философский словарь / [под ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина]. – М.: Политиздат, 1963. – 554 с.
22. Ядрышникова О.В. Актуализация компетенций педагога в сфере образовательных инноваций: дис. ... канд. пед. наук. – Салехард, 2011. – 297 с.
23. Lindsley D. B. Emotions and the electroencephalogram. – In: Reymert M. L. Feelings and emotions, 1950.
24. Wallon H. Les origines du caractere chez l'enfant. 2e ed., Paris, P.U.F., 1949, p. 98.