

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Владимирский государственный университет

А.Г. СЕРГЕЕВ

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Монография

Владимир 2010

УДК 37.378(07)

ББК 74.04.58я2

С 32

Рецензенты:

Доктор философских наук, профессор Владимирского государственного гуманитарного университета

В.Т. Малыгин

Кандидат технических наук, профессор Владимирского государственного университета

С.П. Сидорко

Печатается по решению редакционного совета
Владимирского государственного университета

Сергеев, А.Г. Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Сергеев ; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 107 с. ISBN 978-5-9984-0049-0

Компетенции и компетентность рассмотрены с позиций качества образовательного процесса вуза в соответствии с ГОСТ Р 52 614.2-2006. В сфере международного образования показаны причины замены знаниевой (знание, умение, навыки) на компетентностную (деятельностную) парадигму.

Определены принципы формирования компетенций в образовании и предложена их классификация. Выделены специфичные виды компетенций для студента, преподавателя и руководства вуза.

Предназначена для преподавательского состава вуза с целью реализации в СМК образования, а также может быть полезна студентам и аспирантам при практической оценке компетенций и изучении соответствующих разделов дисциплины «Управление качеством (по отраслям)».

Ил. 11. Табл. 12. Библиогр: 56 назв.

УДК 37.378(07)

ББК 74.04.58я2

ISBN 978-5-9984-0049-0

© Владимирский государственный университет, 2010

Компетентность – объект для измерения:
измерять, что измеримо,
делать измеримым то,
что еще не измеримо.

*Из личного опыта автора и советов
Галилея*

Управлять можно тем,
что можно измерить.

Принцип BSC

ВВЕДЕНИЕ

Подготовка специалиста определяется двумя факторами:

- общефилософским уровнем, зависящим от исторической эпохи, среды его обитания и гражданско-нравственного воспитания;
- уровнем его профессионального образования, обусловленного качеством обучения, соответствующим своему времени, и реализацией возможности постоянного повышения квалификации.

Последнее связано с развитием производительных сил и международной интеграции стран.

В международных стандартах серии ИСО 9000 качеству специалиста, его компетентности посвящен отдельный раздел (6.2), где внимание акцентируется также и на компетентности персонала и руководства организации. То есть применительно к вузу требования компетентности распространяются на всех участников образовательного процесса от студента до ректора. Болонский процесс расширил традиционную «знаниевую» парадигму образования, дополнив ее «компетентностной» (деятельностной) составляющей. Это приводит к тому, что требуется «тонкая» индивидуальная оценка подготовки в своей области каждого выпускника, поскольку традиционная четырехбалльная система (2, 3, 4, 5) становится всего лишь «грубым квантованием знаний».

Смена образовательной парадигмы влечет за собой изменение как учебных программ, так и перевоплощение в вузе традиционного педагога-предметника в педагога-менеджера, владеющего знаниями в

области психологии, гражданско-правовых и социально-трудовых отношений, сферах культурно-досуговой и здорового образа жизни.

Сегодня уже довольно определенно выделены [4,42,43,51,54] характеристики профессиональной компетентности, которые в целом являются общими и обязательными для всех специалистов:

- гностическая (когнитивная) – отражает наличие необходимых профессиональных знаний (их объем и уровень являются главной характеристикой компетентности);
- регулятивная – позволяет использовать имеющиеся профессиональные знания для решения профессиональных задач;
- рефлексивно-статусная – дает право действовать определенным образом за счет признания авторитетности;
- нормативная – отражает круг полномочий, сферу профессионального ведения;
- коммуникативная – определяет возможность установления контактов самого разного вида для осуществления практической деятельности;
- креативная – творческая составляющая.

С ростом специалиста как профессионала не только изменяются его компетентности, но и увеличивается число «принимаемых» им компетенций, что означает появление качественных изменений в его профессиональной деятельности. Сфера компетенций может объективно расширяться, если у специалиста есть профессиональный рост, и может оставаться прежней, если работник не ориентирован на более высокие результаты своего труда.

Каждая группа профессий требует своего набора компетентностей, выявление которых предполагает анализ деятельности представителей этих профессий с целью определения ключевых и конкретных профессиональных компетентностей.

Процесс профессионального обучения должен быть направлен не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста для выполнения нормативной деятельности в рамках его компетенции, но и на формирование творческого потенциала, развитие и совершенствование компетентностей в будущем, уже в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Говоря об оценке качества подготовки выпускников, многие спе-

специалисты предлагают ввести в критерии оценки качества образования, наряду со знаниями, и ключевые компетенции. Последние понимаются как «сквозные» знания и умения, способности личности, необходимые для работы повсюду и по любой профессии. Предложено восемь ключевых компетенций, которые представляют собой наиболее общие качества и способности человека, необходимые в любой профессиональной сфере. Каждый преподаватель должен решать задачу не только формирования у обучающихся системы знаний, умений и навыков по конкретному предмету, но и ключевых компетенций, соотносясь с возможностями содержания учебного материала, формами, методами и средствами педагогического воздействия.

При этом, рассматривая профессиональную компетентность как показатель качества образования, выстраивают диаду взаимно дополняющих друг друга качеств личности выпускника вуза – уровень развития личности и профессиональную компетентность. К последней относят актуальную квалифицированность: когнитивную, коммуникативную и креативную готовность; владение разными методами анализа производства; осознанное позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности; понимание тенденций развития производства и общества; устойчивые и развивающиеся профессионально значимые личностные качества: ответственность, целеустремленность, решительность и др.

Глубокий анализ основных положений, принципов и места компетентностного подхода в современном российском образовании осуществила И.А. Зимняя (Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ПКПС, 2004). Компетенции, согласно ее трактовке, – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений. Автор выделяет три основные группы компетентностей, относящиеся:

- 1) *к самому себе как к личности*, субъекту жизнедеятельности – здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазви-

тия, личностной и предметной рефлексии; компетенции интеграции (структурирование, приращение знаний и др.);

2) *к социальному взаимодействию* человека и социальной сферы: а) с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, толерантность, уважение и принятие другого и т.д.; б) устное, письменное, диалогическое, монологическое, письменное общение, соблюдение традиций, ритуала, этикета и др.;

3) *к деятельности человека*: а) познавательной, т.е. постановка и решение познавательных задач, проблем и др.; б) игровой, учебной, трудовой, исследовательской и другой деятельности; в) в сфере информационных технологий (компьютерная грамотность, владение электронной техникой, Интернет-технологией и др.).

1. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ. ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Гуманист, философ и идеолог индийской независимости Махатма Ганди одним из главных в семи грехах человечества назвал образование без качества.

Носитель знания – преподаватель является ключевой фигурой в схеме передачи знания, а само качество образования определяется его (преподавателя) компетентностью. При этом нельзя забывать, что восприимчивость знаний зависит и от компетентности студента, его подготовленности и мотивации к приобретению знаний.

Как показано в монографии [18], индустриальному обществу XIX – XX вв. требовалось много исполнителей с определенным комплексом ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ (ЗУНов). Традиционные объяснительные знаниевые системы образования удовлетворяли запросы общества, поскольку обеспечивали выпускников вузов достаточным объемом ЗУНов практически на весь период их дальнейшей профессиональной деятельности.

Однако в конце XX – начале XXI вв. растут темпы изменений во всех сферах жизни человека. Ускоренно разрушаются господствовавшие веками системы ценностей и традиций. Производственные предприятия становятся все более сложными и наукоемкими. Снижается объем исполнительских элементов на фоне увеличения доли творческих элементов профессиональной деятельности. Главным ресурсом планеты уже давно стал «человеческий капитал», а не деньги или природные ресурсы. Научно-техническая революция плавно перешла в информационную. Накопленная в мире информация обновляется каждые 5 лет – период, сопоставимый с временем подготовки специалиста в вузе. Во всем мире стало очевидно, что повышение качества образования невозможно за счет экстенсивного роста объема информации, подлежащей усвоению.

Прежний ЗУНовский принцип образования привел к тому, что постиндустриальное (или новое информационное) общество XXI в. оказалось перед проблемой дефицита кадров, способных сразу после окончания вуза компетентно работать в новых условиях. Ситуация, когда специалист с дипломом имеет конечный объем знаний при от-

сутствии умений его использовать и пополнять, становится сдерживающим фактором развития производительных сил общества.

Еще в 1967 г. на международной конференции в США данная ситуация классифицирована как всеобщий кризис мировой образовательной системы, возникший из-за возросших противоречий между «новой культурой и старой системой образования. Темп накопления знаний, обеспечиваемый усилиями мирового научного сообщества, превышает темп усвоения знаний, принципиально ограниченный индивидуальными познавательными способностями обучающихся».

Кризисные явления в образовании подтверждены также на конференциях ООН в 1992 г. (Рио-де-Жанейро), на симпозиуме в 1996 г. в Берне «Ключевые компетенции для Европы» и в 1997 г. в Палермо на форуме «Европейская программа изменений в высшем образовании в XXI в.».

В 1988 г. на торжествах, посвященных девятистолетию Болонского университета, ректорами 80 университетов Европы была подписана Magna Charta Universitarum (Великая хартия университетов), что положило начало самому крупномасштабному проекту в истории европейской образовательной системы, получившему название «Болонский процесс» [22]. Сущность этого процесса сводится к следующему:

1. *Принятие* системы сопоставимых степеней для трудоустройства в любой стране Европы.
2. *Принятие* двухступенчатой системы образования (3 года – бакалавр, + 2 года – магистр).
3. *Внедрение* системы кредитов по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости.
4. *Содействие* мобильности выпускников университетов.
5. *Унификация* планов, схем мобильности, программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

В ходе Болонского процесса традиционная «знаниевая» парадигма обучения европейским сообществом работодателей была дополнена «деятельностной» (компетентностной) парадигмой, так что образовательная модель получила название – **компетентностной**.

Вслед за ним и российская система образования сориентирована на компетентностный подход.

Курс на реализацию этого подхода отражен в «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В них определены и требования к системе образования по развитию данного качества у учащихся. Общеобразовательная школа должна, согласно Концепциям, формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. современные ключевые компетенции. Это касается и профессионального образования.

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, где человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. В этой области человек обладает соответствующими способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой сфере, действовать в ней.

Образовательные компетенции обусловлены личностным подходом к образованию, проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения определенных действий.

Компетентность – это уже сформировавшаяся совокупность качеств личности. То есть компетентный специалист – это человек, обладающий необходимыми знаниями, умениями и опытом, а компетентность – черта личности, обладающей этим необходимым набором компетенций.

Для разделения общего и индивидуального в содержании компетентностного образования используют понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция понимается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных по отношению к определенному кругу предметов или процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность определяется как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [5]. Таким образом, компетенции выступают как цели образовательного процесса, а компетентность – как результат, совокупность личностных качеств специалиста.

Компетентностный подход позволяет создать сквозную модель специалиста, согласующую между собой интересы личности и общества и позволяющую построить систему опережающей трансляции

требований рынка труда и запросов социума в образовательное пространство. Только путем непрерывной корректировки выраженного в понятиях компетенций образа специалиста и трансляции этой коррекции через систему критериев в виде цели для сферы образования можно «приучить» структуры образования к постоянному обновлению и самосовершенствованию. Сама эта трансляция должна осуществляться через систему государственных образовательных стандартов. Специалисты указывают, что в условиях глобализации и возрастающей подвижности квалификационных характеристик не профессиональные навыки, а базовые и социальные компетенции выходят на первый план: умение личности самостоятельно выстраивать свой жизненный путь в противоречивом, многополюсном, постоянно меняющемся мире [6].

Формирование компетентности в вузе достигается в процессе движения обучаемого по следующим уровням: довузовскому, вузовскому и послевузовскому.

Довузовский уровень предполагает период, когда формируются первоначальные знания, мировоззрение и определенные модели поведения, необходимые для последующего профессионального образования. На этом уровне происходит овладение наиболее общими способами деятельности, направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности.

На *вузовском уровне* ставится задача формирования на базе общего образования таких компетенций, которые позволяют человеку наиболее полно и продуктивно реализовать себя в конкретных видах профессионально-трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее эффективного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля.

На *послевузовском уровне* развития компетенций происходит переход к свободному поиску с опорой на имеющуюся базу компетенций, сформированную на основе общего и профессионального образования. Здесь должно происходить формирование индивидуального менталитета личности – устойчивых, глубинных основ мировоззрения, ценностных структур и поведенческих моделей, которые придают личности свойства уникальной неповторимости.

Компетентностный подход в образовании означает выбор новых стратегий обучения и предполагает осознание и реализацию тесной связи образовательного процесса, содержания и результата.

Компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность.

Компетенции в широком смысле относятся к способности, умению, возможностям, навыкам и пониманию. Компетентный человек – это человек, обладающий достаточными навыками, знаниями и возможностями в определенности области.

Компетенция представляет собой открытую систему процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты (связанные с познанием, личностные и социальные), которые актуализируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции.

Компетентность – ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях. Компетентность характеризует способность человека (специалиста) реализовывать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности.

Под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

Для реализации образовательных компетенций умения, навыки и способы деятельности группируют в блоки личностных качеств, подлежащих развитию:

1) *когнитивные* (познавательные) качества – умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое непонимание вопроса и др.;

2) *креативные* (творческие) качества – вдохновенность, фантазии и чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) *оргдеятельностные* (методологические) качества – способность к учебной деятельности и умение её пояснить; умение поставить цель и ее достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление и самооценка и др.;

4) *коммуникативные* качества, обусловленные необходимостью взаимодействия с другими людьми, объектами окружающего мира и его информацией, умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, различные социальные роли в группе и коллективе, использовать телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет);

5) *мировоззренческие* качества, определяющие эмоционально-ценностные характеристики ученика, его способность к самопознанию и самодвижению; умение найти свое место и роль в окружающем мире, семье, коллективе; национальные и общечеловеческие устремления, патриотические качества личности и т.п.

Схематически формирование компетенций в системе ЗУНов представлено на рис. 1.

Из рисунка видно, что чем теснее переплетение (взаимопроникновение) составляющих ЗУНа, тем компетенция выше (заштрихованная площадь больше), что и определяет уровень компетентности человека.

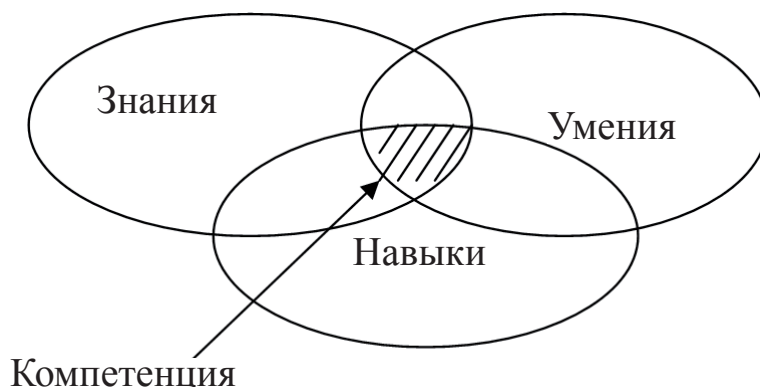


Рис. 1. Формирование компетенций

2. КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРОДУКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Применительно к студенту управление качеством образования – это управление качеством образовательного процесса и других видов деятельности, обеспечивающих формирование **компетенций** обучаемых и выпускников вуза.

Глоссарий ЮНЕСКО содержит термин «образование, основанное

на компетентности», под которым понимается «образование, базирующееся на описании, изучении и демонстрации знаний, навыков, поведения и отношений, требуемых для какой-либо определенной роли, профессии или карьеры». В основу подобной концепции образования положен компетентностный подход.

Проявление компетентности оценивается на основе сформированной у выпускника вуза совокупности умений (отражающих эту компетентность) и его поведенческих (психологических) реакций, проявляющихся в разнообразных жизненных ситуациях. Компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но не должна и отождествляться с ней – это две *интегрированные характеристики качества подготовки специалиста*.

Компетентность специалиста с высшим образованием или **профессиональная компетентность** – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности.

Профессиональная компетентность является результатом профессионального образования. В качестве критериев профессиональной компетентности выступают общественная значимость результатов труда специалиста, его авторитет, социально-трудовой статус в конкретной отрасли знаний (деятельности).

Компетенции представляют комбинацию характеристик (относительно знаний и их применения, навыков, обязанностей и позиций) и используются для описания уровня или степени, которые человек может продемонстрировать. В этом контексте компетенция или набор компетенций означает, что человек может проявить определенные способности или навыки и выполнить задание так, что это позволит оценить уровни достижений. Компетенции могут демонстрироваться и, следовательно, оцениваться, например, с помощью ключевых компетенций: профессиональных, личностных и коммуникативных.

Компетентностный подход предполагает ориентацию на результаты обучения, что означает стремление достичь большей точности в определении того, чем завершится образовательный процесс для каждого студента. Подобная постановка вопроса переносит акцент с намерений и задач преподавателя на реальные достижения обучающихся.

ся. Результатами обучения являются усвоенные знания и освоенные компетенции.

Продукт образовательной деятельности – это специалист, обладающий определенным уровнем компетенций, подтвержденных соответствующими квалификационными документами. К базовым компетентностям, формирующим компетенцию специалиста, следует отнести комплекс универсальных знаний, включающих общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества, в том числе:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и прочее);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Требования к компетенции выпускника вуза определяются самими обучаемыми, их родителями, работодателями и государством. Свои требования к компетенциям специалистов государство формулирует (должно формулировать) в форме Государственных образовательных стандартов (ГОС) по различным специальностям (направлениям) подготовки.

Для оценки способности образовательных учреждений обеспечивать подготовку компетентных выпускников, определения типа и вида образовательного учреждения используется система показателей государственной аккредитации вузов и ссузов.

Процесс формирования компетенций выпускника вуза ассоциируется с процессом обучения и предполагает комбинированное применение различных форм обучения и оценки:

- теоретическое обучение;
- практическое обучение (практические и лабораторные занятия, практическая деятельность в предметной области – практики всех видов);
- научная и исследовательская деятельность;
- самостоятельная работа;
- промежуточная и итоговая аттестация.

Первые четыре вида деятельности формируют процесс обучения и направлены на получение обучаемыми (студентами, аспирантами и докторантами) компетенций, а различные виды аттестаций направлены на подтверждение обретенных компетенций.

Для оценки компетенций студентов на каждом этапе обучения используются идентификаторы компетенций и соответствующие им квалиметрические шкалы. В качестве идентификаторов компетенций могут выступать: знания, умения, навыки, а также личностные характеристики (коммуникабельность, способность к работе в команде, способность к принятию решений, способность к самостоятельному приобретению и продуцированию знаний и т.п.).

Из сказанного следует, что необходимо существенно изменять критерии оценки результатов обучения, введя в общий критерий оценки компетенций перечисленных выше личностных характеристик студентов.

В процессе профессиональной подготовки на каждом этапе формирования компетенции (для каждой изучаемой дисциплины из учебного плана) необходимо построить и реализовать следующий цикл качества:

- формирование целевой установки в форме модели компетенции;
- входной контроль (оценка текущего уровня) компетенции каждого студента;
- построение индивидуальных (групповых) траекторий обучения;
- реализация выбранных траекторий обучения для каждого студента (учебный процесс);
- выходной контроль (оценка достигнутого) уровня компетенции в процессе испытаний (аттестация);
- оценка удовлетворенности потребителей;
- определение необходимости и реализация корректирующих дей-

ствий в отношении компетенции студента, целей и критериев оценки компетенции, а также программы и организации процесса обучения.

Реализация рассмотренного цикла качества обеспечивается системой качества вуза и ориентирована на получение в результате процесса обучения компетентного специалиста, удовлетворяющего требованиям государственных стандартов, квалификационным требованиям в выбранной предметной области и требованиям потребителей (работодателей, самих выпускников и их родителей, государства и общества в целом).

Компетенции – это «кирпичики», из которых формируется компетентность специалиста. Известные специалисты в области качества образования Н.А. Селезнева и В.И. Байденко [8,23] считают, что «от проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует идти к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний. Нельзя оторвать компетенции от содержания образования, равно как и не следует рассчитывать, что посредством только содержания образования можно обеспечить овладение компетенциями. Дело в том, что за формирование тех или иных компетенций не могут «отвечать» только отдельные учебные дисциплины или даже содержание всей образовательной программы. Компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т.д. Результаты образования и компетенции выступают основой для формулирования индикаторов уровня квалификации. Компетенции должны быть идентифицированы с помощью научно-корректных процедур и их освоение должно поддаваться оцениванию».

Компетенции и результаты образования рассматриваются как *главные целевые* установки в реализации образовательных стандартов нового поколения, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса.

Анализ многочисленных источников [1,5,7,12] позволяет предложить классификацию компетенций, приведенную на рис. 2. Рассмотрим эти компетенции, прежде всего, с позиций образования.

Определив понятие образовательных компетенций, следует отнести их к трехуровневой иерархии компетенций:

- 1) *ключевые компетенции*;
- 2) *общепредметные компетенции* – относятся к определенному кругу предметов и образовательных областей;
- 3) *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим, имеющие конкретное описание и возможность формирования учебных предметов.

Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны обладать все молодые европейцы:

- 1) политические и социальные компетенции – способность принимать на себя ответственность, участвовать в принятии групповых решений, ненасильственно разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- 2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, межкультурные компетенции – принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- 3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, – владение более чем одним языком;
- 4) компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества, – владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов критического суждения в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;
- 5) способность учиться на протяжении жизни.

В развернутом виде эти компетенции разнесены по уровням и видам (рис. 2).

Социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные компетенции служат фундаментом, обеспечивающим выпускнику мобильность на рынке профессионального труда и подготовленность к продолжению образования в сфере дополнительного и послевузовского образования.

Специальные компетенции (профессионально ориентированные знания и навыки) отражают объективную и предметную ориентацию подготовки и являются необходимой базой для работы с конкретными объектами и предметами труда.



Рис. 2. Классификация компетенций

Разные авторы соотносят **социальную компетенцию** с областью взаимодействия человека с окружающим миром, способностью выстраивать эффективные отношения с предметами, обществом, самим собой. Социальная компетенция личности работника подразумевает его способности к обеспечению эффективного решения социальных задач занимаемой должности, диапазон которых может включать в себя умение работать в коллективе для специалистов, а также мотивацию персонала на достижение внеплановых целей для руководителей.

Профессиональная компетенция – это умения, навыки, опыт, позволяющие работнику эффективно реализовывать свои профессиональные задачи, что для специалистов всех категорий означает обладание материализованными свидетельствами умений, навыков, опыта в конкретной работе; а для руководителей также и в области менеджмента.

Методическая компетенция – это, во-первых, знание и понимание фундаментальных теорий профессиональной деятельности, во-вторых, осведомленность и понимание теоретических и методических достижений науки в области профессиональной деятельности и самостоятельно логически сформированное отношение к ним. Кроме того, для специалистов методическая компетенция может включать в себя знание сути косвенно относящихся к их работе технологий и сфер деятельности; а для руководителей данная компетенция предполагает знание технологий всех аспектов деятельности предприятия.

Образовательные компетенции моделируют деятельность обучаемого для его полноценной жизни в будущем. Например, школьник до определенного возраста еще не может реализовать какую-либо компетенцию, но это не означает, что ее не следует у школьника формировать с помощью образовательной компетенции.

Не существует единого перечня ключевых компетенций, поскольку компетенции – это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан. Такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе. Достичь такого согласования не всегда удается.

С точки зрения А.В. Хуторского [40, www.humanities.edu.ru] к ключевым образовательным компетенциям можно отнести следующие:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами обучаемого, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучаемого в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория обучаемого и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные компетенции определяют: познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения картины мира.

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций обучаемого в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам обучаемый овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностно-статистических и иных методов познания.

4. Информационные компетенции формируют навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире; владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет);

поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

5. Коммуникативные компетенции инициируют: знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями; умение представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

6. Социально-трудовые компетенции гарантируют выполнение обучаемым роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи; соблюдение прав и обязанностей в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

Естественно, приведенный перечень ключевых компетенций дан в самом общем виде и нуждается в детализации как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным дисциплинам и образовательным областям.

Компетентностная модель специалиста представляет собой описание присущего ему набора компетенций. Для этого целесообразно выделить общие и профессиональные компетенции специалиста.

К **общим компетенциям** (базовым, ключевым, универсальным и др.) специалисты относят способности, основанные на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех типах образовательной практики; владение методологией и терминологией из отдельных областей знаний и др. Общие компетенции, необходимые для профессиональной деятельности, подразделяют на инструментальные, межличностные и личностные.

Под **инструментальными компетенциями** (имеющими инструментальную функцию) понимают когнитивные способности, т.е. восприятие и использование идей и мыслей; методологические способности – организация времени, принятие решений, выбор стратегии

учебы и т.д.; технологические навыки (включая использование различных технических средств и работу с компьютером); лингвистические навыки. Эти компетенции формируются в зависимости от рода деятельности. Например, рассматривая инструментальные компетенции в исследовательской деятельности, можно выделить [6]:

- компетенции в приобретении знаний;
- компетенции в предвидении результатов, построении гипотезы;
- компетенции в выборе оптимальных путей решения проблемы и их реализации;
- компетенции в критическом оценивании и объяснении полученных результатов.

Одним из интегральных компонентов среди базовых инструментальных компетенций выступает информационная компетентность. Ее содержание включает в себя владение конкретными навыками по использованию различных технических устройств и компьютерных технологий, умение извлекать информацию из различных источников, представлять ее в обобщенном виде и эффективно использовать; развитие умений аналитической переработки информации; знание особенностей информационных потоков в своей предметной области и т.д.

Понятие «информационная компетентность» неправомерно отождествлять с понятием «информационная грамотность». Информационная грамотность определяется как умение будущего специалиста идентифицировать вид необходимой информации, произвести ее поиск, осуществить ее отбор и анализ, эффективно использовать в профессиональной деятельности. Таким образом, понятие информационной грамотности охватывает технологическую сторону работы с информацией, а выбор технологий работы во многом определяется имеющимися техническими средствами. Знание и умение работать с современной компьютерной техникой часто определяют как компьютерную грамотность (техническая сторона работы). Но основное отличие грамотности от компетентности в том, что грамотный человек владеет знаниями, а компетентный – реально и эффективно может (готов) использовать знания в решении практических задач.

Хотя из содержания информационной компетентности видна необходимость ее формирования для решения различных проблем повсед-

невной и профессиональной деятельности, социальной жизни, однако имеется еще несколько свойств, определяющих данную компетентность как ключевую.

Информационная компетенция многопланова, т.е. для выработки соответствующих способностей требуется значительное интеллектуальное развитие, проявление таких качеств, как абстрактное мышление, алгоритмическое мышление, саморефлексия, определение собственной позиции и т.д. (например, выбор значимой информации требует развития таких личных качеств, как самостоятельность и критичность). Необходимы различные типы действий: умение действовать автономно, использовать интерактивные режимы, входить в различные социальные группы и функционировать в них.

Формирование информационной компетенции является одной из целей образования, но в то же время это ведущее средство процесса обучения.

Так как информационная компетентность является ключевой, т.е. формирование происходит на всех уровнях образования, при этом должны выполняться принципы непрерывности и преемственности. Важно выяснить, какие компетенции будут формироваться на каждом этапе образования.

Межличностные компетенции отражают социальные навыки и способность реализовать их в исследовательской деятельности. От степени сформированности межличностных компетенций зависит возможность исследователя работать в команде, адекватно выстраивать межличностные отношения, а также приверженность общественным и этическим требованиям.

Возможность формирования межличностных компетенций во многом зависит от физических, психических, интеллектуальных, волевых особенностей человека, которые расширяют или сужают диапазон возможностей выбора и, соответственно, диапазон развития коммуникативных способностей личности.

Наряду с общими выделяют профессиональные компетенции, под которыми понимается готовность и способность целесообразно действовать, самостоятельно решать задачи и проблемы, оценивать результаты своей деятельности.

Профессиональные компетенции, формируемые в научно-исследовательской деятельности, в свою очередь, мы подразделяем на общепрофессиональные и специальные компетенции.

Общепрофессиональные компетенции носят инструментальный характер, что позволяет выполнить ряд действий или проявить определенные качества личности: логично и последовательно представить освоенное знание в определенной области; контекстуализировать новую информацию и дать ее толкование; продемонстрировать умение осуществлять поиск информации через библиотечные фонды, компьютерные системы информационного обеспечения, периодическую печать; иметь способность понимать результаты научных теорий; вносить оригинальный вклад в предметную область и др.

Специальные компетенции подразделяются по группам профессий. Например специальные компетенции профессий социально-гуманитарного профиля (группа А), экономико-управленческого профиля (группа Б), естественно-научного профиля (группа В), технического профиля (группа Г). Каждая группа специальных компетенций, в свою очередь, делится на инструментальные и личностные и отражает уровень овладения определенной профессией.

Изложенное позволяет дать сравнение парадигм образования, приведенное в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение образовательных парадигм

<i>Знаниевая парадигма</i>	<i>Компетентная парадигма</i>
1	2
...рассматривает человека как ресурс, средство для решения важнейших народнохо-зяйственных задач	...рассматривает человека как главную цель образования
...транслирует знания	...производит новые знания
...передает опыт	...учит анализировать, изучать прошлый опыт
...имеет дело с обучаемыми («Меня учат. Профессор знает»)	...имеет дело с обучающимися («Я учусь. Профессор может мне помочь»)
...дает знания в готовом виде («дать знания», «расширить», «предоставить»)	...учит добывать, выстраивать личностные знания на основе разнородной, разноплановой информации

Продолжение табл. 1

<i>Знаниевая парадигма</i>	<i>Компетентная парадигма</i>
1	2
...формирует... (личность, знания, умения)	...помогает распознавать потребности и мотивы, оказывает помощь и поддержку в саморазвитии
...учит решать поставленные задачи	...учит самостоятельно ставить задачи, интегрировать идеи, замыслы, проекты
...учит усваивать знания	...учит усваивать способ мышления, приводящий к открытию новых знаний
...учит отвечать правильно на поставленные вопросы	...учит ставить, задавать вопросы, обращаться за помощью к преподавателю-тьютору
...учит усваивать формулировки, доказательства	...учит использовать методы доказательства для решения новых задач
...учит воспроизводить информацию	...учит работать с информацией, производя ее классификацию, свертку
...учит описывать взгляды, позицию других (в прошлом и настоящем)	...учит формулировать, занимать и отстаивать собственную позицию
...учит приобретать знания впрок («авось пригодятся»)	...учит приобретать знания в деятельности, моделирующей будущую профессиональную или любую другую
...учит усвоению всего, что преподаватель последовательно «излагает» по известному ему одному плану	...учит принимать участие в определении собственной образовательной траектории и уровня образования
...учит усвоению теорий и вечных истин	...прививает модельные представления о мире, представляет истину как нечто, с чем соглашается сообщество ученых на данном этапе
...учит усвоению предлагаемой информации	...готовит к непрерывному продолжению образования, поиску новой информации
...готовит к будущей жизни, которая является улучшенной копией настоящей	...учит жить «здесь и теперь», готовит к жизни в обществе, для которого практически невозможно указать основные его черты
...предполагает воспитание и развитие личности на основе преобразованного социального опыта	...предполагает сотворение своего собственного образа мира и своего собственного образа в этом мире

<i>Знаниевая парадигма</i>	<i>Компетентная парадигма</i>
1	2
...пытается строить нового человека на основе тотальности и идеологии	...не стремится человека «тащить в истину»
...гарантирует заданный минимум содержания образования	...предоставляет разнообразную информацию в соответствии с принципом «избыточности», учит выбору и оценке ее
...учит борьбе за...против...	...учит сопротивляться злу в любых условиях, сохраняя достоинство
...предлагает организацию учебного процесса по схеме: представление информации преподавателем – восприятие ее студентами – закрепление – контроль	...использует педагогические технологии (учение путем открытия, естественное учение и обучение, игровые формы, решение конкретных ситуаций и т.д.) и новые информационные технологии для добывания необходимой информации
...учит стойко стоять на избранной позиции, игнорируя мнения других	...учит толерантности, учету мнения оппонента, терпимости
...учит общению в рамках стабильных ролей	...учит постоянной смене ролей
...учит быстрой социализации любой ценой	...учит сохранять и развивать индивидуальность при социализации
...вынуждает избегать контроля	...стимулирует обучающегося стремиться к объективному контролю, не скрывая своего незнания

3. ФУНКЦИИ И ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Компетентность обучаемого предполагает проявление целого спектра его личностных качеств. «Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. То есть компетентность всегда наполнена качествами конкретного человека от смысловых и связанных с целеполаганием (зачем ему необходима данная компетенция) до рефлексивно-оценочных (насколько успешно он применяет данную компетенцию в жизни).

Выделяют компетенции метапредметные, что означает «запред-

метные» или «допредметные», имея в виду то, что они носят общий характер, выходят за рамки отдельных учебных программ и лишь в ходе разработки проектов обучения какому-либо из этих предметов конкретизируются в учебном материале.

Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием на практике.

Анализ различных перечней компетенций показывает их креативную (творческую) направленность. К собственно креативным компетенциям можно отнести следующие: «уметь извлекать пользу из опыта», «уметь решать проблемы», «раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий», «уметь находить новые решения». В то же время, указаний на данные умения еще недостаточно для того, чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способов деятельности и опыта обучаемого в отношении его креативных компетенций.

Основные функции компетенций в образовании сводятся к ряду положений [2]:

- отражать социальную востребованность на молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни;
- быть условием реализации личностных смыслов обучаемого в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;
- задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;
- задавать опыт предметной деятельности обучаемого, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;
- быть частью содержания различных учебных предметов и образовательных областей в качестве метапредметных элементов содержания образования;
- соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;
- представлять собой интегральные характеристики качества подготовки обучаемых и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

Необходима также и иерархия компетенций, поскольку одни из них являются более общими или значимыми, чем другие. Поэтому в [2] предложены типологии компетенций, их иерархия по трем уровням (см. рис. 2).

Для определения содержания каждой из компетенций необходима структура, обусловленная их общими функциями и ролью в образовании. Подобная структура включает следующие компоненты компетенции:

- название компетенции;
- тип компетенции в их общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная компетенция);
- круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция;
- социально-практическая обусловленность и значимость компетенции (для чего она необходима в социуме);
- смысловые ориентации обучаемого по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции (в чем и зачем обучаемому необходимо быть компетентным);
- знания о данном круге реальных объектов;
- умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов;
- способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов;
- минимально необходимый опыт деятельности обучаемого в сфере данной компетенции (по ступеням обучения);
- индикаторы – примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности обучаемого (по ступеням обучения).

Исследователи проблем компетентности как-то обходят стороной влияние категории творчества на уровень компетентности. А ведь без этой составляющей реализация приобретенных компетенций весьма затруднительна.

Творчество – это применение своих знаний в их новом проявлении. Человек, который много знает, но реализует эти знания только в известном (рутинном) исполнении (делает то, что делают многие другие), не является творцом.

Творческий преподаватель должен не только передать студенту необходимые ему знания, но и научить его применять эти знания. Последнее достигается только за счет образного мышления, которое нельзя отождествлять с абстрактным мышлением.

Главный редактор газеты «Дуэль» (12.05.2009) Ю.И. Мухин для сравнения абстрактного и образного мышления приводит простой пример: «Представим себе конструктора, которому требуется разработать проект, скажем, посылочного ящика, состоящего из листов фанеры, реек и гвоздей. Положим, конструктор никогда такого ящика не видел, и это решение, естественно, будет для него творческим. Если человек все эти материалы видел хоть раз, то для него такой ящик не проблема. А теперь представим, что этот «конструктор» знает слова «фанера, рейка, гвоздь, молоток», но никогда в жизни не видел реальной фанеры, рейки и т.д. Ведь творческое решение рождается в уме, как же оно может родиться, если ум не в состоянии себе образно представить ящик, который нужно перенести на бумагу в виде чертежа?».

В формировании компетентности участвуют наиболее важные составляющие творческой деятельности, приведенные на диаграмме Ишикавы (рис. 3).

Компетентный подход в образовании требует переориентации технологий обучения на самостоятельную исследовательскую работу, развитие творческих качеств у студента, что, в свою очередь, требует инновационной методологической перестройки оценки качества усвоенных знаний, навыков и способностей.

Ключевыми в образовании становятся технологии самостоятельной работы, оценивания результатов обучения и информационные. При этом последние служат технологической основой современного образовательного процесса. Они позволяют эффективно работать в условиях массового обучения, обеспечивая базу для проведения аудиторных занятий и самостоятельной работы студента, разнообразие педагогических технологий обучения и оценивания, предоставляя информацию о результатах обучения каждого студента по всем этапам и видам учебных занятий [9].

Практика профессионального образования на основе компетентного подхода показывает, что подготовка «знающего» специалиста связана с обращением к его профессиональной области (знаний, умений, навыков) и к когнитивно-личностной составляющей (памяти, вос-

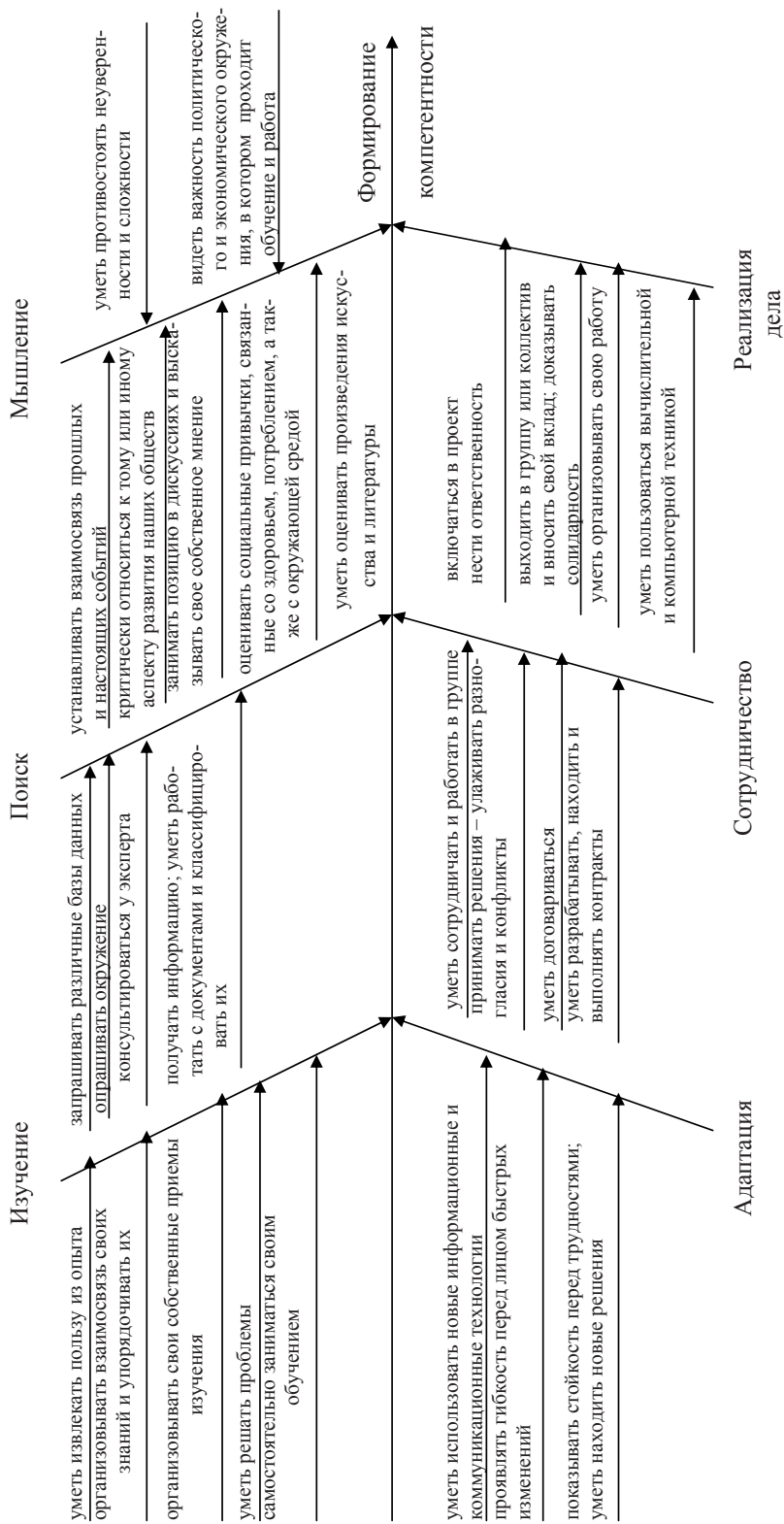


Рис. 3. Механизм формирования компетентности

приятия, мышления). Подготовка же «компетентного» специалиста дополнительно требует развития у него личностно-психологических качеств (мотивации, заинтересованности в результатах учебной и профессиональной деятельности, профессионального самосознания, организованности и др.).

Компетенциям (компетентности) невозможно научить, их можно только сформировать у обучающихся на основе приобретения ими знаний, умений, навыков и развития личностных качеств. Переход к компетентностно-ориентированному обучению требует создания соответствующей образовательной среды вуза, включающей, прежде всего, новое формулирование целей и результатов обучения, новых технологий обучения, преподавания, оценивания, а также новых способов взаимодействия между преподавателем и студентом и между самими студентами, стимулирующих их личностное развитие.

Если в качестве задачи обучения рассматривать достижение гарантированного результата, мы неизбежно приходим к модели «обучения как технологического процесса», где вся последовательность процессов заранее прописывается и регламентируется. Всякий технологический процесс для достижения гарантированного успеха – выпуска продукции заданного качества – должен быть обеспечен технологической документацией, регламентирующей все промежуточные этапы достижения заданного качества продукции. Обязательной составляющей процесса является промежуточный контроль, осуществляемый как в процессе выполнения каждого этапа, так и после его завершения.

Необходимо также пересмотреть сложившуюся систему экспертной оценки на основе четырехбалльной шкалы и рассмотреть возможность введения в контрольно-оценочную сферу педагогических измерений, обеспечивающих многомерную оценку качества ожидаемых учебных достижений. Кроме того, следует принять во внимание, что эффективность диагностирования зависит от технологии описания результатов изучения модуля (дисциплины), выраженных в необходимом уровне усвоения учебного материала. Оценочные средства должны позволять измерять степень достижения (превышения) установленных результатов и являться элементом, содержащим норму качества образования.

Одним из важных параметров технологического подхода к обучению является заранее заданная периодичность контроля. В этом слу-

чае проявление студентом таких личностных качеств, как умение и готовность самостоятельно планировать свое рабочее время и к заданному (установленному) сроку демонстрировать уровень владения изучаемым материалом, способствует формированию его социально-личностных компетенций. Оценивая регулярность выполнения учебных заданий в соответствии с рабочим графиком освоения модуля или конкретной дисциплины, можно планировать выставление студенту оценки, характеризующей его личностные качества – социально-личностную компетентность, которая так же, как знаниевая компонента, должна оцениваться в баллах.

Одним из наиболее важных моментов в системе образования являются психологические условия учебного процесса, обеспечение формирования у обучаемого ясного понимания конечной цели обучения. Для этого необходимо, чтобы все элементы образовательного процесса были нанизаны на нить осознанной мотивации получения знаний, умений, развития личностных качеств, которые в совокупности определяют формирование компетенций.

Мотивация – побуждение к действию определенным мотивом. Она объясняет целенаправленность действия. Основной предпосылкой, позволяющей сформировать положительную мотивацию, является создание системы подготовки, в которой предусмотрена и спланирована самостоятельная работа студентов и обеспечен контроль за результатами этой работы [7].

Социально-личностные компетенции характеризуют такие личностные качества человека, как ответственность, инициативность, исполнительность, целеустремленность, организованность, самостоятельность и т.д. Это индивидуальные особенности обучаемого, включающие его деловые качества и свойства личности, не имеющие непосредственного отношения к выполняемой профессиональной деятельности. Процесс их накопления (приобретения) можно объяснить значимостью, приписываемой субъектом ценностным диспозициям, обозначаемых понятием «мотивы». Понятие «мотив» в данном случае включает такие понятия, как «потребность», «побуждение», «влечение», «склонность», «стремление» и т.д. Таким образом, мы выделили две основные составляющие образовательного процесса: личностные качества (социально-личностные компетенции) и «знания» (знания, умения, навыки). Воедино их связывает мотивация достижения, ори-

ентрированная на определенную цель (цели обучаемого могут быть разными: получение знаний, приобретение диплома, получение престижной профессии и т.п.). Мотивация достижения, таким образом, по сути своей ориентирована на цель.

Процессы накопления информации и демонстрации знаний, как любые процессы, имеют временной отсчет. При этом время как количественная величина может быть использовано для косвенной оценки сформированной компетенции [7 – 9].

Связующим звеном между учебным процессом, протекающим во времени, и достигаемыми результатами обучения за заданный интервал времени является мотивация. Таким образом, умение студента самостоятельно планировать свое рабочее время и в заданный момент времени демонстрировать уровень владения изучаемым материалом показывает уровень развития его социально-личностных компетенций при освоении конкретных дисциплин, практических заданий, курсовых проектов, УИРС и т.д.

Все эти факторы позволяют говорить о возможности оценивания компетенций на основе информационных технологий, оценивания знаний, умений и навыков (ЗУН) в электронной среде, фиксации временного интервала их достижения [9,11,12].

$$ЗУН = \bar{З} + \bar{У} + \bar{Н}; \quad |ЗУН| = \sqrt{З^2 + У^2 + Н^2}.$$

Но ЗУН – только одна из составляющих компетентности. Вторая ее составляющая – это личностные качества (ЛК) субъекта. Соединение ЗУН и ЛК дает вектор компетентности (рис. 4). Модуль вектора зависит от величин его составляющих.

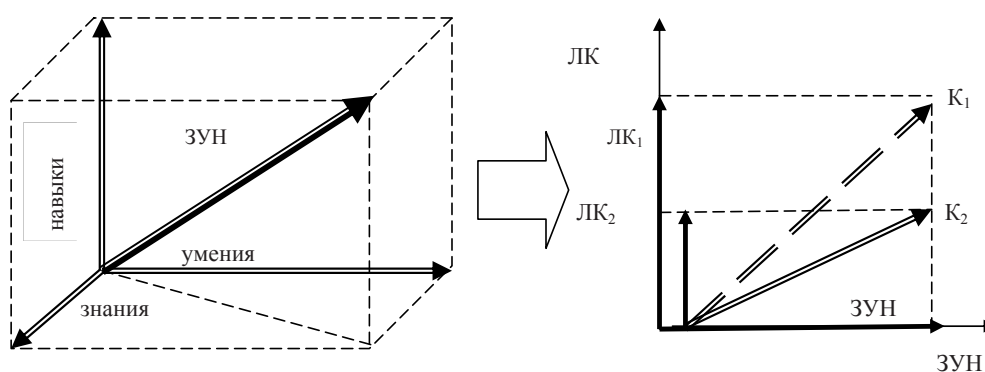


Рис. 4. Векторное представление компетенции

При одном и том же уровне знаний студент, продемонстрировавший более высокий уровень личностных компетенций, должен с точки зрения общей компетентности быть оценен более высоко, т.е. его вектор компетентности имеет большую величину ($K_1 > K_2$).

И если мы знаем, как численно оценивать ЗУН, то ЛК численно оценить сложнее. В качестве измеряемой величины для оценивания ЛК предлагается использовать временной интервал (интервал времени, необходимый для демонстрации достигнутого уровня знаний).

Таким образом, численная величина вектора ЛК должна быть равна временному интервалу, умноженному на масштабный множитель, учитывающий значимость величины ЛК:

$$|ЛК| = k \Delta t.$$

Величина масштабного множителя устанавливается (подбирается) по согласованию с научно-методическим советом вуза на основе эмпирических данных.

4. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Компетентность специалиста формируется на всех этапах его жизненного цикла, начиная со школьной скамьи, включая требования заказчика (работодателя), а также государства и социума. Функциональная модель формирования компетентного специалиста на базе процессного подхода СМК приведена на рис. 5.

На основании анализа разработанных в настоящее время моделей и технологий формирования компетенций, предложенных различными российскими вузами, функция планирования процесса формирования компетентного специалиста должна включать следующие критерии [7]:

- модульный подход к содержанию дисциплин;
- компоненты обучения;
- доли трудозатрат в выполнении функций;
- динамику движения деятельности студентов от учебной к профессиональной;
- блочно-модульный подход к содержанию учебного плана;
- процесс формирования компетенций;

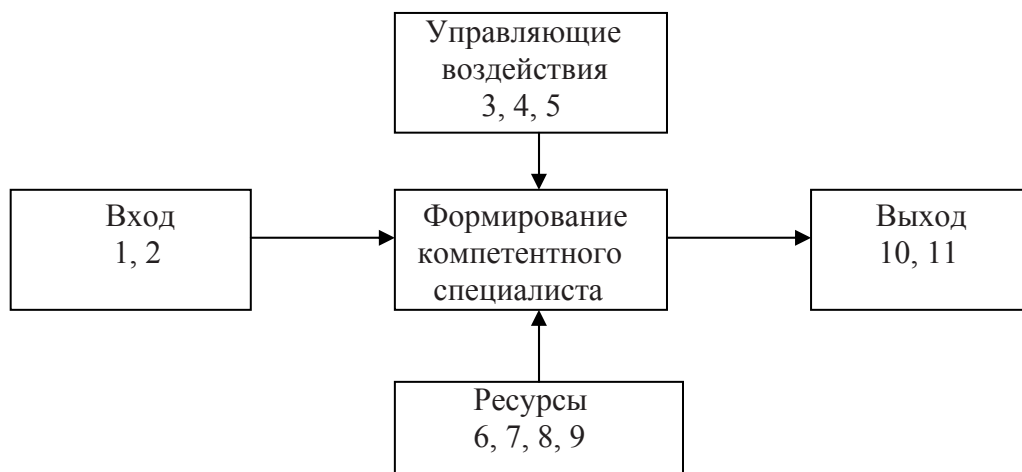


Рис. 5. Функциональная модель формирования компетентного специалиста

1 – требования к абитуриенту; 2 – требования потребителя-заказчика к специалисту; 3 – государственные стандарты по направлениям обучения; 4 – перечень компетенций по специальностям; 5 – компетентные уровни (бакалавр, специалист, магистр); 6 – требования и компетенции преподавателей; 7 – требования к методическому обеспечению; 8 – материально-техническое обеспечение; 9 – условия прохождения производственной практики; 10 – реализация компетентностных уровней (бакалавр, специалист, магистр); 11 – выдача диплома

- структурирование компетенций на учебные элементы по иерархическим уровням;
- структурирование знаний на учебные элементы по иерархическим уровням;
- последовательность реализации программ по годам обучения, включая виды и формы учебных занятий, практики, каникулы;
- цели освоения дисциплины (или модуля, практики) в компетентностной форме;
- содержание дисциплины (модуля), структурированное по видам учебных занятий с указанием их объемов в зачетных единицах;
- рекомендуемые технологии обучения;
- формы организации самостоятельной работы (домашние задания, консультации, рефераты, курсовые работы, проекты и др.);
- формы текущего и промежуточного контроля.

Шкала измерения компетенций должна содержать все возможные уровни проявления компетенций: от уровня учебной до максимально возможного уровня профессиональной деятельности. Далее вуз опре-

деляет «вилку» (нижний и верхний уровень) возможного развития каждой конкретной компетенции при обучении в данном вузе.

Следующим этапом планирования процесса формирования компетенций должно быть более детальное определение результатов образовательного процесса в соответствии с требованиями по элементам: знать, уметь, владеть навыками. Данная детализация позволит не только качественно и однозначно определить результат образовательного процесса, но и впоследствии более точно определить трудоемкость отдельных дисциплин, а также их содержание, требуемые формы, методы и технологии обучения. В табл. 2 приведен пример описательной части результата в области развития компетенции «Проектная деятельность» [7].

Таблица 2

Определение шкал измерения компетенции «Проектная деятельность» и их детализация

Уровни шкалы компетенции	Содержательные результаты развития компетенции
1	2
1. Знание базовых основ и общих подходов проектной деятельности	Студент должен знать: <ul style="list-style-type: none"> • особенности проектной деятельности; • фазы проекта и жизненный цикл; • рамки (ограничения) проекта; • основные характеристики проекта
2. Знание инструментов (методы и методики) проектной деятельности	Студент должен знать: <ul style="list-style-type: none"> • структуру и содержание основных документов проекта; • методику структуризации целей проекта; • методики определения плана мероприятий и промежуточных продуктов проекта; • методики оценки риска проекта; • сетевой график; • календарный график; • методику определения ресурсов проекта
3. Знание особенностей формирования и функционирования команды проекта	Студент должен знать: <ul style="list-style-type: none"> • требования к формированию команды; • организационные и психологические роли участников проекта; • этапы формирования команды; • разрешение конфликтов в команде проекта

Данные, полученные в результате детализации, являются обязательными элементами (составляют базовую основу) для формирования дисциплин направления подготовки.

В начальном периоде обучения следует изучать дисциплины, в которых формируются универсальные компетенции. При формировании профессиональных компетенций планировать в учебном процессе (где это возможно) и дальнейшее развитие универсальных. Для формирования у студентов четкого представления о будущей профессиональной деятельности и осознанного подхода к участию в образовательном процессе необходимо в первом семестре изучать дисциплину «Введение в специальность». Помимо основных блоков, обзорно описывающих будущую профессиональную деятельность, в дисциплину «Введение в специальность» следует включить обучение студентов процессам непрерывного совершенствования, основанного:

- на умении критически оценивать свои личностные и профессиональные позиции;
- процессном подходе к любой деятельности на основе цикла Шухарта-Деминга (PDCA);
- использовании индивидуальной системы сбалансированных показателей, включающей миссию, видение, разработку личных целей, роли, критические факторы успеха, показатели деятельности, задачи и меры по улучшению, сгруппированные в разрезе четырех аспектов: финансов, потребителей, внутренних процессов, знаний и обучения.

Компетентностно-ориентированное обучение с точки зрения личностно-развивающей составляющей делает очевидной взаимосвязанность процессов личностного и профессионального развития студентов. Ведь становление компетентного профессионала, способного в различных условиях эффективно решать профессиональные проблемы, предполагает не только овладение им знаниевым и деятельностным опытом, но и познание себя, поиск смыслов выполняемой деятельности, самоопределение, разрешение внутренних и индивидуально-групповых противоречий. С этих позиций личностное и профессиональное развитие человека правомерно рассматривать как единый процесс, объединяющим началом которого служит целостность личности, единство ее проявлений в разных сферах жизнедеятельности. Безусловно, одним из условий личностно-профессионального

развития человека является накопление им жизненного, в том числе профессионального, опыта. Однако ядром такого развития является становление личностных качеств: осознание значимых целей, формирование представлений о себе как о профессионале, развитие потребности в достижениях в профессиональной сфере, стремление творчески реализовать свой потенциал в профессиональной деятельности.

Для решения таких задач студента необходимо рассматривать как субъект саморазвития. В идеальном варианте компетентностно-ориентированное обучение (как процесс) – это *активизация и поддержка профессионального саморазвития студентов, организация самоуправляемой учебной деятельности*, что предполагает активную включенность самих студентов в организацию и осуществление этого процесса, делегирование им ряда полномочий, разделение прав, инициативы, ответственности между педагогом и обучающимся, изменение отношений между ними [20,21].

С этих позиций подготовка компетентного специалиста соотносится не только с новыми методами и иным содержанием обучения, но и с личностным характером педагогического взаимодействия. Поэтому к необходимым условиям компетентностно-ориентированного обучения следует также отнести уважение и принятие студента как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, способностями, интересами, стремящейся к достижению жизненных целей, имеющей собственную позицию и право ее реализовать.

В сферу компетентности специалиста должны входить вопросы, связанные с преодолением производственных и межличностных конфликтных ситуаций. Способность личности устанавливать и эффективно реализовывать межличностные контакты представляется важным условием достижения успеха в профессиональной деятельности и адаптации в рабочем коллективе.

В структуре такой компетентности можно выделить три основных уровня, каждый из которых включает в себя компоненты:

- 1) когнитивный уровень (знаниевый и креативный компоненты);
- 2) мотивационный уровень (мотивационно-потребностный компонент и компонент личностных характеристик);
- 3) регулятивный уровень (эмоциональный, волевой и коммуникативный компоненты).

Компетентностный подход к организации вузовского учебного процесса, разрабатываемый сегодня многими исследователями, открывает принципиально новые педагогические возможности в решении задачи повышения качества подготовки специалистов. Существенным в этом подходе является отказ от ориентации главным образом на предметную подготовку будущего специалиста. Одной из наиболее перспективных педагогических технологий, реализующих основные идеи компетентностного подхода, является *технология профилирования преподавания учебных курсов*.

Педагогическая сущность профилирования преподавания вузовских учебных курсов раскрывается соответствующая система принципов [10], к которой принадлежат также следующие:

- *принцип комплексности* – работа по профилированию курса должна охватывать все взаимосвязи данного курса с соответствующими предметами учебного плана;
- *принцип целостности* – профилирование курса не должно нарушать его логической стройности и научной целостности;
- *принцип научной актуальности* – содержание ведущих тем должно в максимально возможной мере отвечать достижениям соответствующих областей науки;
- *принцип приоритета прикладных задач* – на учебных занятиях в первую очередь должны предлагаться для решения прикладные задачи, которые имеют вполне определенное значение в плане формирования отдельных составляющих соответствующей компетентности.

5. КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Переход от «знаниевой» модели обучения к «компетентностной» предполагает формирование профессионально компетентной личности, для которой усвоение готовых знаний становится не целью, а одним из вспомогательных средств в достижении необходимых компетенций. Особенно сложно это достигается при овладении инженерными специальностями [11,12].

Здесь в основе процессов формирования содержания профессио-

нальной подготовки студентов лежит **деятельностная концепция**, согласно которой при определении норм обучения исходным звеном является деятельность (технологическая, конструкторская, управленческая, производственная и т.д.) специалиста, в свете которой изучаются объекты и предметы труда, средства труда, технологические и трудовые процессы, организация труда на производстве. В русле деятельностной концепции разрабатываются квалификационные характеристики и квалификационная модель выпускника.

Новые требования приводят и к новому определению квалификации специалиста. Если до недавнего времени квалификационная характеристика специалиста предусматривала только перечень знаний и умений, то сейчас в ней речь идет о его компетенции, креативности, коммуникабельности.

В этой связи сегодня *квалификация* – это не только профессиональные знания, умения и навыки, но и качества личности, востребованные данным видом профессионального труда. Следовательно, можно утверждать: современное высшее образование должно быть ориентировано на формирование личности, адекватной содержанию профессиональной деятельности. Реализовать такое профессиональное образование можно только при широком внедрении в практику личностно-ориентированной концепции образования.

Объектами профессионального развития личности, как отмечают многие авторы, являются ее интегральные характеристики: компетентность, социально-профессиональная направленность, профессионально важные качества и психофизиологические свойства.

Новое понимание квалификации в свете личностно ориентированной концепции профессионального образования уже находит отражение в формирующихся сегодня компетентностных моделях специалистов.

Под профессиональной компетентностью специалиста понимают интегральную характеристику его личности, отражающую уровень профессионально значимых знаний, умений, навыков, опыта, достаточных для выполнения должностных функций. С точки зрения работодателя компетенция – это все то, что должен уметь делать работник на его предприятии, т.е. это характеристика (описание) должности.

Отметим социально-экономическую значимость нового видения

квалификации: высокая профессиональная компетентность специалиста является одним из факторов, сдерживающих отрицательные последствия рыночной экономики.

Наряду со знаниями и умениями, достаточными для выполнения выпускником учебного заведения профессиональных функций, к профессиональной компетентности мы относим знания и умения, которые бы обеспечивали возможность:

- профессионального роста специалиста, связанного с повышением в должности;
- смены профиля производства, отрасли промышленности;
- освоения новой техники и технологии производства при сохранении прежнего места работы;
- результативной творческой деятельности;
- самостоятельного принятия решений в производственных ситуациях;
- правильной оценки своей профессиональной деятельности в системе выполнения трудовых обязанностей совместно с другими людьми, взаимодействие с ними в процессе регулирования своей и их деятельности.

Каждому направлению профессиональной деятельности соответствует свой набор и характер компетенций.

Производственно-технологическая компетенция. Характерна для представителей таких должностей, как мастер, начальник участка, технолог цеха – первые должности, которые в большинстве занимают выпускники технического вуза.

Организационно-управленческая компетенция. Как правило, это следующая ступень в карьере специалиста. Такой специалист должен лучше остальных представлять себе структуру производства, понимать цели и задачи организации в целом, а также отрасли и региона. Среди задач управленца:

- организация работы коллектива исполнителей, принятие управленческих решений;
- внедрение передовых методов организации труда и эффективных методов управления;
- подготовка исходных данных для составления планов, программ, проектов, смет, заявок;

- осуществление технического контроля и управления качеством материалов, изделий, конструкций, сооружений, инженерных систем, машин и оборудования;
- экспертиза и оценка объектов недвижимости, организация и управление объектами недвижимости.

Проектно-конструкторская компетенция. Проектно-конструкторская компетенция занимает промежуточное положение между исследовательской и производственно-технической, «захватывая» отчасти и ту, и другую. С одной стороны, по содержанию работы, по предмету деятельности она больше тяготеет к исследовательской, но по конкретным формам осуществления, по видам процедур и операций резко отличается от нее. К задачам, решаемым инженером-проектировщиком, относятся:

- проведение инженерных изысканий и обследований, составление инженерно-экономических обоснований при проектировании и производстве материалов, изделий и конструкций, оборудования и технологических процессов;
- осуществление сбора, обработки, анализа и систематизации научно-технических достижений;
- выполнение технических разработок, проектной технической документации;
- участие во внедрении разработанных решений и проектов, в осуществлении авторского надзора при изготовлении, возведении, монтаже, наладке, испытаниях и сдаче в эксплуатацию запроектированных изделий, объектов, инженерных систем и сооружений.

Научно-исследовательская компетенция. Профессиональная деятельность современного инженера включает решение следующих задач:

- выполнение экспериментальных и теоретических научных исследований;
- разработка рекомендаций на основе научных исследований, изучение специальной литературы и другой научно-технической документации, достижений отечественной и зарубежной науки и техники.

Анализ основных компетенций инженера показывает, что в профессиональном аспекте эти компетенции неоднородны и, в сущности, глубоко индивидуальны. Но конкретные черты компетенций согласуются с направленностью деятельности организаций разного типа.

Детерминантами здесь выступают отраслевая принадлежность или тип организации (производственный, проектный, научно-исследовательский), в которую включена профессиональная деятельность, или ее подразделения. Детерминантой является также специальность (для строителей, например, промышленное и гражданское строительство, теплогазоснабжение и вентиляция, водоснабжение и водоотведение и др.).

Профессиональная компетенция должна находить свое отражение в *модели специалиста*.

Модель специалиста рассматривается как норма или эталон. Эту норму требований можно квалифицировать по определенным признакам, например: что специалист должен знать; чем специалист должен владеть; о чем специалист должен иметь ясное представление; с чем специалист должен быть знаком; дополнительные требования (морально-эстетические, психолого-физиологические компетенции и т.п.), или по другим признакам.

Необходимо отметить, что формирование и развитие профессиональной компетентности специалиста происходит в течение всей его профессиональной жизни. Начальное же формирование профессиональной компетентности рассматривается как ее становление на этапе овладения специальностью.

Для решения данной проблемы необходима стратегия, которая предполагает:

- целостность, непрерывность и преемственную взаимосвязь всех дисциплин подготовки специалиста;
- направленность содержания учебного материала, форм, методов и средств обучения каждой из дисциплин подготовки на становление и развитие профессиональной компетентности;
- отражение в каждой из дисциплин подготовки специалистов компонентов их профессиональной деятельности путем решения задач, моделирующих, имитирующих или отражающих профессиональную деятельность;
- погружение студентов в активную профессиональную деятельность на всех этапах непрерывной учебно-производственной практики.

При этом ставятся следующие цели:

- на глобальном уровне – развитие тех способностей личности,

которые нужны ей самой и обществу; включение ее в социально-ценностную активность; обеспечение возможностей самообразования;

- на уровне вуза – воспитание личности профессионала, готового теоретически и практически осуществлять все виды профессиональной деятельности;

- на уровне дисциплины – формирование составляющих профессиональной компетентности: проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой и научно-исследовательской.

Для эффективного управления процессом и достижения оптимальных результатов, определенных целями подготовки специалистов, предусмотрена диагностика. На каждом из этапов подготовки специалиста проводится входная, промежуточная и итоговая диагностика уровней сформированности компетенций, составляющих профессиональную компетентность. Входная предполагает определение уровня усвоения на предыдущем этапе подготовки, а также позволяет дифференцировать обучающихся по тем или иным параметрам. Промежуточная диагностика позволяет выявить «пробелы» в усвоении на текущем этапе подготовки, по ее результатам становится возможной корректировка процесса обучения. Итоговая предназначена для определения степени достижения цели данного этапа подготовки.

6. ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В соответствии с принципами СМК [25] качество главного процесса вуза – обучения – целиком определяется качеством профессиональной деятельности преподавателя. Правда, несмотря на то, что управление качеством образования постулируется «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года», качество деятельности преподавателя до сих пор не регламентировано.

Основная трудность «нормирования» этого показателя состоит в индивидуальности и самобытности самого преподавателя. Все требования не должны сводиться к одинаковости, поскольку «одинаковость, единодушные имеют склонность вырождаться в единообразии» [13]. Как

в народной поговорке, сегодня преподаватель «и швец, и жнец, и на дуде игрец». Действительно, он и предметник-специалист, и научный работник, и методист, и психолог, и менеджер, и, конечно, воспитатель.

В настоящее время основное направление деятельности высшей школы – удовлетворение потребностей личности в знаниях, позволяющих ей адаптироваться в современном мире. Это требует надлежащего кадрового сопровождения, разработки и внедрения целенаправленной концепции создания педагогических кадров вуза, включающей программы формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей высшей школы. Естественно, что профессиональная компетентность преподавателя вуза рассматривается нами как совокупность знаний, умений и навыков и является одной из важнейших характеристик его деятельности и интегральным качеством личности, выступающим и как результат, и как важнейшее условие эффективности профессионально-педагогической деятельности. В связи с этим возникает необходимость целенаправленно рассмотреть специфику профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Профессионально-педагогическая деятельность профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза – это сознательная, целесообразная деятельность по обучению, воспитанию и развитию студентов, при этом гражданственность и этика педагога определяют направленность его труда.

Одна из особенностей личности преподавателя высшей школы – это владение несколькими видами деятельности. В зависимости от реализуемой цели преподаватель вуза осуществляет педагогическую, научно-исследовательскую, профессиональную (по базовой специальности), административно-хозяйственную, управленческую, коммерческую или общественную деятельность.

Среди указанных видов особый интерес представляют два вида творческой деятельности: деятельность научного работника и деятельность педагога, т.к. сочетание научно-исследовательской и педагогической деятельности – отличительная особенность деятельности преподавателя вуза.

Научно-исследовательская деятельность развивает творческий потенциал преподавателя, повышает научный уровень занятий. Цели педагогической деятельности побуждают преподавателя к обобщению и систематизации материала, к формулировке основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов, к возникновению новых гипотез.

Считая педагогическую деятельность одной из ведущих в определении компетентности преподавателя непедагогического вуза, нельзя забывать, что без подкрепления научной деятельностью уровень компетентности значительно снижается. Компетентность преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа быстротеменяющихся педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Инновационно-творческая направленность – отличительная особенность педагогической деятельности преподавателя вуза, она тесно связана с его личностью.

Индивидуальное содержание обучения в конкретных условиях предъявляет высокие требования к компетентности преподавателя. Распространяется не только на процесс обучения, но также и на его планирование. Повышение компетентности преподавателей следует ориентировать на будущее. Оценка, испытания и улучшение компетентности преподавателей являются важными элементами для улучшения качества образовательных услуг.

К сожалению, к настоящему времени не существует единообразных критериев для оценки компетентности преподавателей. По данным [26,46,48,49], анализируя причины сложности разработки модели и методов оценки преподавателей, исследователи сходятся во мнении, что они обусловлены комплексом факторов:

- подготовка специалистов в вузе – это коллективный труд, поэтому сложно определить вклад в него отдельного преподавателя, выполняющего множество функциональных обязанностей;
- недостаток, а порой и отсутствие достоверной информации о качественных результатах деятельности вуза в целом (сбор информации о работе всех выпускников – сложная практическая и научная проблема) и отдельных преподавателей в частности;

- сопротивление некоторых руководителей и преподавателей введению объективной оценки результатов педагогической деятельности на основе полной и достоверной информации (это касается не только «слабых» преподавателей, но и тех, кто просто не любит контроля, кому удобнее личностная оценка коллег и руководства, а не оценка по конкретным результатам деятельности).

Как показывает опыт [13], если у преподавателя в организации учебного процесса есть проблемы, то он обязательно будет оказывать жесточайшее сопротивление построению и внедрению систем управления качеством учебного процесса и деятельности преподавателя. Стоит также сказать об одном хорошо известном факте – определенная часть преподавателей специализированных вузов не имеют специальной педагогической подготовки. У преподавателей, прежде всего молодых, порой отсутствует четкое представление о структуре педагогической деятельности, они не задумываются о том, из чего складывается педагогическое мастерство, зависит успех обучения и их собственной педагогической деятельности. Можно блестяще знать свой предмет и быть посредственным преподавателем. В работе же некоторых преподавателей доминирует принцип: «буду знать свой предмет – сумею преподавать».

Кроме того, анализ известных методик показал, что им присущи типичные недостатки, не позволяющие превратить процесс оценки деятельности преподавателя в инструмент развития его личности:

- преобладание качественного характера предлагаемых к оценке показателей;
- излишняя формализация методик, основанная на допущении того, что общая оценка деятельности преподавателя определяется только количественными характеристиками ее составляющих;
- в итоговый рейтинг включаются только те показатели, которые можно измерять количественно, однако они не охватывают весь спектр деятельности;
- наблюдается практическая равнозначность различной деятельности в рейтинговой оценке;
- четко не сформулированы практические шаги по реализации результатов сравнительных оценок.

Совершенно очевидно, что каждый преподаватель, ведущий занятия по своей дисциплине, – потребитель «продукции» преподавателей предыдущего цикла дисциплин и поставщик преподавателей последующих циклов дисциплин. Таким образом, перед профессорско-преподавательским составом вуза встает задача установления взаимодействий преподавателей путем согласования рабочих учебных планов и программ дисциплин, что согласуется с процессным подходом стандарта ISO 9001:2008. Поэтому для улучшения (повышения) компетентности преподавателей, сотрудников и студентов могут быть использованы проверенные принципы, рекомендуемые стандартом ISO 9004:2000. В этой цепи компетентность, заложенная в предыдущем звене, передается в последующие.

Опыт показывает, что для раскрытия (реализации) компетенций преподавателя необходима мотивация его участия в СМК. И здесь огромную роль играет руководство вуза как один из инструментов успешности внедрения СМК.

Система оценки качества деятельности ППС – это система социальная. Ее ядро составляют люди и их потребности, мотивы, направленность, интересы, действия, отношения. Функционирование данной системы осуществляется в соответствии с законами общественного развития. Ее цель и функции социально детерминированы. Само появление такого феномена, как оценка качества деятельности ППС обусловлено общественной потребностью в создании специальных условий для развития личности и деятельности преподавателей вуза, постоянного совершенствования качества подготовки специалистов.

Система оценки качества деятельности преподавателей – это система педагогическая. Ее функционирование связано с реализацией целого ряда педагогических задач:

- 1) формированием у преподавателей целостной системы научных знаний о природе научно-педагогической деятельности;
- 2) овладением преподавателями приемами и способами самооценки и оценки качества деятельности;
- 3) развитием рефлексивных способностей преподавателя;
- 4) формированием у преподавателей потребности к самооценке

научно-педагогической деятельности как средству ее совершенствования и повышения качества подготовки специалистов в вузе;

5) развитием у преподавателей стремления и способности к самопознанию, овладению приемами и методами совершенствования качества деятельности.

Система оценки качества деятельности ППС – это *система ценностно-ориентированная*. Любая система оценки ориентирована на определенные ценности. В современной педагогической науке и практике, также как и в современном менеджменте признаны нецелесообразными идеи построения систем оценки деятельности на основе антигуманных ценностей и авторитарного управления и взят курс на создание систем оценки гуманистического типа.

Система оценки качества деятельности – это система целостная. Она представляет собой организм, состоящий из органов-компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых позволяет системе функционировать как единое целое и обладать системными интегративными качествами.

Система оценки качества деятельности преподавателей – *это система открытая*. Она имеет множество связей и отношений с окружающей социальной средой, которые обеспечивают функционирование и развитие системы. Так, например, измерение в обществе требований к характеру отношений в системе «педагог – студент» неизбежно влечет за собой изменение критериев оценки качества деятельности ППС.

Система оценки качества деятельности преподавателей – *это система целенаправленная*. Цель в системе оценки качества деятельности преподавательского состава играет роль системообразующего и системоинтегрирующего фактора, является главным ориентиром в жизнедеятельности системы и объединяет составные части системного образования в единое целое. Система оценки качества деятельности ППС является гуманистической только в том случае, если она направлена на развитие личности и деятельности преподавателя вуза, создание условий для самосовершенствования.

Система оценки качества деятельности преподавателей – *это система сложная и вероятностная*. Она включает в себя множество

подсистем (вуз, факультеты, кафедры, институты и др.) и одновременно сама входит в качестве составной части или подсистемы в системы высшего порядка (система менеджмента вуза, системы лицензирования, аттестации и аккредитации, система высшего профессионального образования и др.).

Профессиональная компетентность педагога – это его способность к осуществлению своей профессиональной деятельности, что должно выражаться в компетентностном подходе в области развития творческих способностей обучающихся, формировании у них общечеловеческих ценностей. Для этого сам преподаватель должен обладать, развивать и уметь использовать свой творческий потенциал, быть мыслящим специалистом. Как правило, выделяют [20,21] три большие группы качеств компетентного педагога: организационные качества, психолого-педагогические и профессиональные.

К *организационным качествам* можно отнести активность, пунктуальность преподавателя, его трудолюбие, коммуникабельность, исполнительность. Данные качества должны являться для студентов подсознательным примером подражания. Важно умение преподавателя организовывать, вовлекать и увлекать студентов в образовательный процесс. Такого можно достичь, например, путем вовлечения в лекционный материал по определенной дисциплине «вкраплений» интересных, занимательных фактов, фактов из определенной реальной области знаний (науки, политики, культуры, экономики и т.п.), применения раздаточного иллюстративного материала, использования мультимедийных презентаций и диафильмов. Весьма эффективна такая форма преподавания, как диалог.

Основные *психолого-педагогические качества* преподавателя выражаются в его корректности, тактичности, нравственности. Доброжелательность, поощрение, одобрение – это все создает особый микроклимат в группе, обстановку доверия и уверенности студентов в собственных силах и достижимости поставленных целей. Что касается взаимоотношений студентов и преподавателей, то на одно из первых мест студенты ставят «ровное, одинаково объективное отношение» к ним. Они очень чувствительны, ревностны к проявлениям несправедливости преподавателя, ко всем его действиям. Каждое из

них вызывает соответствующий отклик в их сознании и откладывает определенный отпечаток на поведение. Компетентный преподаватель должен сочетать в себе требовательность и принципиальность с уважительным отношением к студентам и обязательным чувством такта. Объективное, справедливое отношение преподавателя формирует, воспитывает у студента чувство собственного достоинства, величие духа, что способствует развитию его творческой самостоятельности, созидательной устремленности. Напротив, угнетение чувства собственного достоинства ведет к бесхарактерности, бездумной уступчивости и покорности.

Основными *профессионально-нравственными качествами* являются честность, порядочность, бескорыстие, а также гуманизм, ответственность, патриотизм и альтруизм.

Немаловажна адаптация преподавателя к ведению педагогической деятельности, поскольку в процессе адаптации происходит интеграция профессиональных знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность.

Важнейшее качество компетентного преподавателя – высокий профессиональный уровень. Важнейшим критерием для оценки квалификации преподавателей является их умение сочетать в методике преподавания теоретические знания и практические навыки. Высококвалифицированные, компетентные преподаватели не просто читают лекции: они вовлекают студентов в совместную работу над материалом, прививая им привычку к самостоятельности, умению размышлять, анализировать и делать выводы. Квалифицированные преподаватели следят за всеми событиями, происходящими в мире экономики, политики и бизнеса, что позволяет обогащать теоретическую базу знаний живыми, реальными примерами.

Высококвалифицированные преподаватели обладают компетентностью в области развития творческих способностей студентов, формирования общечеловеческих ценностей, т.е. общекультурной компетенции личности, которая обеспечит взаимодействие знаний из разных предметных областей, создаст целостный аспект знаний и фундаментальных понятий, составляющих в будущем основу культуры обучаемых, воспитания потребности в здоровом образе жизни, способности к саморазвитию самого преподавателя.

Компетентность преподавателя не может существовать без творчества в научной и педагогической деятельности. Только преподаватель, работающий творчески, способен воспитать и обучить творческую личность. При этом важно и самообразование преподавателя – повышение своего профессионального мастерства путем получения знаний через книги, Интернет и т.п., когда преподаватель сам берет на себя ответственность за собственное обучение.

Таким образом, уровень компетентности преподавателя определяется базовым образованием, последующим самообразованием, наличием ученой степени и знания; стажем педагогической работы; опытом практической работы в конкретной области.

Можно отметить, что сегодня диплом вуза или научная степень – еще не гарантия того, что преподаватель является действительно профессионалом своего дела, знающим обо всех современных тенденциях в области преподаваемой дисциплины. Поэтому администрации образовательного учреждения необходимо с должным вниманием подходить к вопросам кадровой политики. Строгий конкурсный отбор преподавателей и регулярная аттестация их профессиональных знаний обеспечивают по-настоящему качественный уровень преподавания в вузе.

Ниже приведена схема психолого-педагогических компетенций [3] современного преподавателя (рис. 6).

Чтобы использовать схему психолого-педагогических компетенций для управления качеством деятельности преподавателей, необходимо сделать к ней некоторые разъяснения и замечания:

- наиболее разработанными и обеспеченными методическими материалами являются компетенции 7, 9, 10, 13 (рис. 6);
- для современного преподавателя-тьютора важны практически все обозначенные компетенции, деятельность тьютора гораздо сложнее, чем преподавателя-информатора, качество этой деятельности высокое;
- каждый блок компетенций состоит из определенных умений, знаний, общих представлений, опыта. Объем понятия «компетенция» больше объема этих понятий;
- необходимо оказывать управляющее воздействие на исследование понимания и принятия преподавателями всех перечисленных компетенций;



Рис. 6. Психолого-педагогические компетенции современного преподавателя

- необходимо подробно расписать содержание компетенций через соответствующие умения, знания, общие представления, необходимый опыт;

- имеет смысл в качестве начального этапа управляющего воздействия провести исследование по содержанию, оценке и принятию преподавателями психолого-педагогических компетенций;
- если переходить постепенно к полудистанционной и дистанционной формам организации повышения квалификации преподавателей, то при практическом отсутствии личных контактов имеет смысл наладить повышение квалификации в области отдельных компетенций, а также некоторых выделенных групп;
- компетенции в области педагогических инноваций выделены в самостоятельный блок. Инновации могут иметь место и в проектировании, и в организации учебного процесса, и в подготовке методического обеспечения, однако склонность к инновациям, переменам, постоянному улучшению, изменению (и ценностей, и характера деятельности) может быть присуща одним в большей степени, другим – в меньшей, но в быстро меняющемся мире это совершенно естественно;
- необходимы учебно-методические материалы для преподавателей на ФПК как в области отдельных выделенных компетенций, так и комплексные, помогающие преподавателю после самоанализа повышать свою квалификацию, выбирая «главный вектор» и свои «главные проблемы».

Владение информационными и коммуникационными технологиями преподавателями вузов является основой повышения качества образования. Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) для создания учебно-методического обеспечения позволяет повысить эффективность образовательного процесса. Компетентное использование ИКТ преподавателем увеличивает педагогическое воздействие на формирование творческого потенциала студента [14].

В условиях информатизации системы высшего образования и динамичного развития информационных и коммуникационных технологий учебная и учебно-методическая деятельность преподавателя вуза приобретает множество новых качеств. Повсеместное внедрение средств ИКТ в учебный процесс и создание вузами собственных информационных пространств сделали владение ИКТ необходимым качеством современного преподавателя независимо от его специальности. Ин-

формационная компетентность преподавателя является основой повышения качества образования.

Обучающая деятельность преподавателя по конкретной дисциплине осуществляется в рамках определенной информационной модели, построенной на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, бумажных и электронных изданий учебных материалов. Использование средств ИКТ в качестве инструмента создания учебно-методического обеспечения позволяет существенным образом повысить эффективность образовательного процесса, так как появляется реальная возможность создания компьютеризированного информационного ресурса, позволяющего активизировать самостоятельную работу студентов и обмен информацией между преподавателями.

Преподавателю вуза для эффективного осуществления учебной и учебно-методической деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемыми к образовательному процессу, как минимум необходимо освоить:

- текстовый редактор как средство подготовки учебно-методических материалов (учебных планов, программы дисциплины, тематики контрольных и курсовых работ, лекций, семинаров, лабораторных работ, списка учебной литературы и т.п.);
- средство для подготовки презентаций как инструмент визуализации и структуризации учебного материала (лекции, семинара);
- работу с информационно-поисковыми системами как средством поиска педагогической и учебной информации;
- электронную почту и Интернет-технологии как средство организации педагогического взаимодействия;
- систему автоматизированного психолого-педагогического тестирования как средство создания тестов и средство контроля знаний.

В современных условиях средства ИКТ являются элементом информационной культуры человека. ИКТ-компетентность как готовность использовать в практической деятельности усвоенные знания, умения и навыки в области информационных и коммуникационных технологий является критерием профессиональной пригодности, при-

чем как для учащегося, для которого освоение ИКТ является залогом его будущего устройства, так и преподавателя, воплощающего концепцию опережающего образования и являющегося носителем интеллектуальных ценностей общества.

Преподаватель вуза – ученый и педагог как специалист в определенной области знаний – в ходе учебного процесса, производственной практики, курсового и дипломного проектирования демонстрирует обучающимся творческое отношение к профессиональной деятельности. Если он при этом компетентно использует ИКТ, то его педагогическое воздействие на формирование творческого потенциала студента многократно возрастает.

Таким образом, эффективность образовательного процесса в условиях информатизации системы высшего профессионального образования зависит от ИКТ-компетентности преподавателя, в которую входит не только использование ИКТ непосредственно в учебном процессе, но и при разработке учебно-методических материалов. Создание базы учебно-методических материалов позволит интенсифицировать процессы по самостоятельной работе студентов.

В качестве объективных критериев профессиональной успешности обычно рассматривают когнитивную, коммуникативную и социальную составляющие.

Структура когнитивной подсистемы психологической компетентности ППС раскрывается через педагогические умения. Основным показателем *когнитивной компетентности* педагога являются следующие сформированные умения: анализировать педагогические явления; осмысливать каждый элемент в связи с целым и во взаимодействии с другими; правильно диагностировать педагогическое явление; формулировать доминирующую педагогическую задачу; находить оптимальные способы ее решения; отбирать методы достижения целей; предвидеть возможные отклонения, нежелательные явления и выбор возможных способов их преодоления; планировать содержание и виды деятельности участников образовательного процесса с учетом их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, собственного опыта и личностно-деловых качеств; планировать индивидуальную работу со студентами с целью преодоления имеющихся не-

достатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований; планировать систему приемов стимулирования активности студентов и сдерживания негативных проявлений в их поведении; решать педагогические задачи с учетом будущей специальности студента, устанавливать межпредметные связи с другими дисциплинами учебного плана.

Являясь значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности, коммуникативная компетентность проявляет себя как способность взаимодействовать с другими людьми. Требования к *коммуникативной компетентности* преподавателя заключаются в развитии следующих умений: умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника; умение вырабатывать стратегию, технику и тактику взаимодействия со студентами, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально-значимых целей; умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему.

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования не рассматриваются вопросы, касающиеся личностно-ориентированного образования. Вместе с тем, основываясь на материалах многочисленных исследований [19,24] по проблемам коммуникативной деятельности, можно утверждать, что именно в непосредственном общении особую значимость приобретают профессиональные личностные качества преподавателя, проявляется его позиция, а перечень профессиональных умений и навыков почти полностью состоит из коммуникативных умений и навыков.

Для развития коммуникативного ядра личности в образовательный процесс Сибирской академии финансов и банковского дела был внедрен цикл тренингов, который в дальнейшем обеспечил достаточно высокий уровень коммуникативной компетентности и успех будущей профессиональной деятельности. Содержание комплекса тренингов состоит из трех блоков: информационного, блока самопознания и практического (рис. 7).

1. *Теоретико-информационный блок.* Содержание блока носит меж-

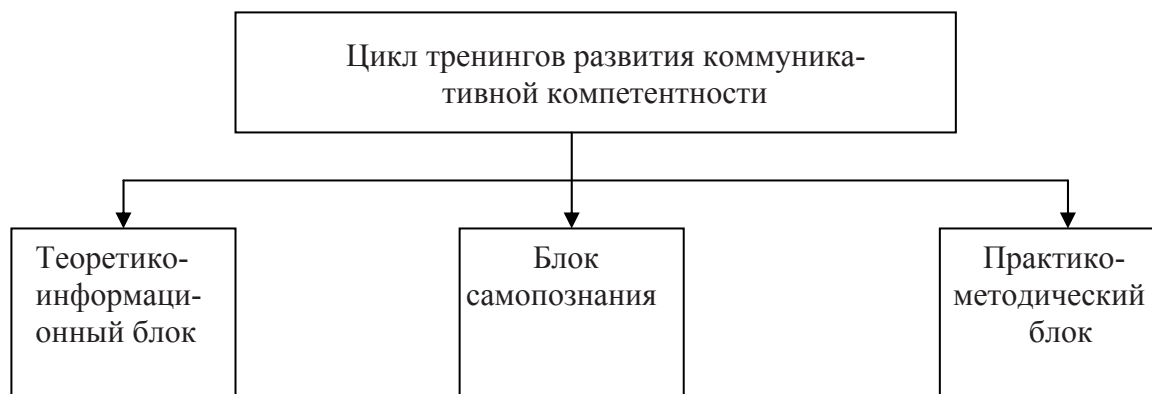


Рис. 7. Содержание комплекса тренинга по развитию коммуникативной компетентности

дисциплинарный характер, так как без фундаментальных, методологических исследований в области философии, педагогики, психологии невозможно понимание сущности взаимодействия людей, механизмов общения. В этом блоке информация включает знания трех видов: концептуальные, фактологические, процедурно-технологические.

В данном блоке предоставляется возможность соотнести знания по педагогике, психологии, философии, увидеть их взаимозависимость и взаимовлияние в профессиональной деятельности. Для этого основной целью теоретико-информационного блока является не традиционное преподнесение знаний, а способствование осмыслению будущим специалистом их ценности, смысла своих действий и слов, гармонизация отношений, углубление содержательности и искренности общения, обмен суждениями, позициями и т.д. При этом закладываются основания для внутреннего диалога, личностного самоопределения, что является предпосылкой для саморазвития личности будущего специалиста.

2. Блок самопознания. Достаточно важной в развитии коммуникативной компетентности является проблема самопознания. Понять себя часто бывает труднее, чем правильно оценить других людей. Обнаруженный в исследованиях психологов «эффект ореола» состоит в том, что правильно оценить человека труднее при длительном знакомстве, чем при менее тесных и продолжительных контактах. А ведь именно с самим собой человек наиболее знаком. Поэтому необходимо стимулировать самонаблюдение, самоанализ, непрерывное уточнение

самооценки и движение к ее адекватности – все те процессы, из которых складывается самопознание и которые помогают человеку понять себя.

Проведение различных тестов в ходе тренинга способствует формированию у будущих специалистов представления о своих личностных коммуникативных особенностях на основе самооценки. Результаты тестов служат выявлению и выражению отдельных слагаемых коммуникативной компетентности, предоставляют стороннюю и непредвзятую информацию к размышлению о себе и других, служат основой для создания важнейших составляющих эффективного общения – необходимого эмоционального тонуса, должной мотивации профессионального роста. Данный блок вызывает большой интерес у студентов.

3. Практико-методический блок. В ходе проведения тренинга закладывается основа для дальнейшего овладения профессиональными коммуникативными знаниями и умениями в процессе непосредственной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Методика данного блока предполагает реализацию на практике следующих требований:

- создание определенного психоэмоционального состояния студента. Это может быть достигнуто только при условии доверительных отношений между преподавателем и студентами. Данные отношения устанавливаются не с целью «успешного» влияния на развивающуюся личность будущего специалиста, а как одна из предпосылок стимулирования его личностного роста, саморазвития;

- выполнение упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетентности.

Общепризнанно, что владение мимикой, жестами, голосом имеет большое значение в развитии коммуникативной компетентности будущего специалиста, способствует развитию его самообладания. Эти упражнения содействуют формированию у будущего специалиста таких коммуникативных умений и навыков, которые позволят ему передать не только особенности своего характера, но и его образ мыслей, его отношение к различным социальным ценностям, его отношение к партнерам по общению и др.

Кроме того, продуктивность коммуникативного саморазвития студента зависит от ряда предпосылок: от предшествующего уровня общекультурного развития, глубины самопознания, сформированности коммуникативного ядра личности, личного опыта целенаправленного самоизменения и др. Поэтому на занятиях необходимо учитывать личностные особенности каждого студента и в соответствии с ними выстраивать взаимодействие с ним. Следовательно, основной задачей преподавателя становится не «подгонка» под определенный стандарт каждого студента, а помощь ему в осознании своих личностных особенностей, стимулировании его самопознания и самообладания, поддержка в поиске своего индивидуального стиля общения.

К *социальной компетентности* преподавателя высшей школы педагогическая практика предъявляет следующие требования: воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению (студента, аспиранта, коллеги), получаемых в ходе совместной деятельности; глубоко проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека; на основе быстрой оценки внешних характеристик студента и манер поведения определять внутренний мир, направленность и возможные будущие действия человека; определять, к какому типу личности и темперамента относится студент; по незначительным признакам улавливать характер переживаний, состояние студента, его причастность или непричастность к тем или иным событиям; находить в действиях и других проявлениях студента признаки, отличающие его от других и самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом, видеть главное в другом человеке, противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализация, «эффект ореола» и др.); принимать решения относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и собственной неуверенности; анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение; представлять как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимать во внимание других, ограничения социальных структур и собственные требования; отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других и др.

Для объективной оценки работы ППС в ряде вузов вводятся «Личные файлы» преподавателя, примерная структура которых содержит:

1. Общие сведения (ФИО, фото, факультет, кафедра, педагогический стаж, срок избрания, научная степень, ученое звание, должность).

2. Область научных интересов (тематика исследования, выполнение научно-исследовательских и прикладных проектов, грантов, участие в научных программах).

3. Публикации (количество, список по форме).

4. Результаты мониторинга «удовлетворенности потребителей» образовательных услуг, проведенного по утвержденной методике (балл ниже среднего по университету, на уровне среднего, выше среднего).

5. Результаты оценки качества учебно-методического обеспечения образовательного процесса, реализуемого под руководством данного преподавателя (программы дисциплин, учебно-методические материалы), в формулировках: «высокое» (удовлетворяет современным требованиям вполне); «среднее» (удовлетворяет современным требованиям); «низкое» (не удовлетворяет современным требованиям).

6. Результаты оценки качества открытого занятия экспертами в формулировках: «высокое», «среднее», «низкое».

7. Знание иностранного языка в формулировках: «отличное», «хорошее», «удовлетворительное», «низкое».

8. Соблюдение норм и правил трудовой дисциплины, принятых в обществе, в университете: «высокое», «среднее», «низкое».

9. Поощрения, награды: «есть» (перечень), «нет».

10. Особые достижения студентов, обучающихся под руководством данного преподавателя, измеренные при независимых проверках (ректорские проверки, внешняя экспертиза и пр.), полученные гранты, участие в олимпиадах и конференциях (в каких, когда, результат).

11. Повышение квалификации (в какой области, место, время, сертификат).

12. Самооценка достижений и затруднений: «адекватная», «скорее адекватна, чем нет», «неадекватна».

13. Особые заслуги (нет, есть, какие конкретно).

14. Иные (специфические для специальности) показатели.

Информация вводится в «Личный файл» и самим преподавателем (п. 1, 2, 3, 7, 10, 11), и экспертом (п. 4, 5, 6, 12), и руководителем (п. 8, 9, 13). Кроме того, руководитель курирует заполнение всех других позиций в «Файле», чтобы избежать ошибок и неточностей. Для того чтобы внести информацию по поводу адекватности самооценки, разработаны методики для экспертов и самих преподавателей.

Наличие подобного рода информации, собранной вместе, необходимо, прежде всего, самому преподавателю для самоанализа и формирования адекватной самооценки. Адекватная самооценка – условие высокого качества учебного процесса под руководством конкретного преподавателя. «Личный файл» поможет преподавателю заранее подготовиться к процедуре переизбрания на должность, заключения и продолжения контракта, понять причины успеха (или неуспеха) и испытываемого комфорта (или дискомфорта), осознать имеющиеся реальные затруднения в деятельности и объективность (или необъективность) внешней оценки, наметить план самосовершенствования, повышения квалификации, овладеть процедурой самопрезентации.

Информация о характере и качестве деятельности преподавателя необходима для экспертов, занятых мониторингом качества в образовательном учреждении, с целью обеспечения управляющих структур необходимой информацией и квалифицированного ее использования в системе управления качеством. «Постановка диагноза» на основе этой информации необходима также для построения системы оказания индивидуальной помощи преподавателю в его самосовершенствовании, повышении квалификации и развитии.

Информация, содержащаяся в «Личном файле» преподавателя, необходима также для администрации, осуществляющей процесс управления. При этом имеется в виду, что управление в образовательном учреждении – это управление качеством (больше управлять нечем). На основе информации, содержащейся в «Личном файле» преподавателя, руководитель может определиться с принятием решения о продлении контракта, избрании на должность, о формировании управленческого резерва. Также могут быть решены вопросы о возможном поощрении (или порицании), доплате за качество деятельности, об определении

направления повышения квалификации преподавателя (как одного, так и педагогического коллектива в целом) и о характере помощи, необходимой конкретному преподавателю.

На основе информации, содержащейся в «Личном файле», с учетом «политики управления качеством» и «позиции руководства» в образовательном учреждении может быть выстроена система управления качеством преподавательских кадров. В этом также поможет студенческая диагностическая анкета.

Представленная ниже анкета позволяет исследовать деятельность преподавателя с точки зрения студента (табл. 3). Сразу следует уточнить, что это метод диагностики, а не метод оценки, а баллы, начисляемые за те или иные пункты, достаточно условны. Слово «диагноз» в переводе с греческого означает «распознавание». Соответственно *диагностика* – это установление и изучение признаков, характеризующих наличие определенного состояния; это дифференцированное знание о единичном, отнесение отдельного к определенной группе, типу, классу. *Оценка* – слово латинского происхождения, которое означает «установить ценность, значение чего-нибудь»; это отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, установление их значимости, соответствия определенным нормам. То есть оценка вторична. Ей всегда предшествует процесс получения знания об объекте, т.е. диагностика. Оценка, будучи отношением, отражает субъективное суждение об объекте в большей степени, чем диагностика.

В нашем случае используется именно диагностирование, позволяющее получить необходимую информацию о состоянии отдельных параметров процесса обучения, провести его анализ, выявить динамику, выдвинуть необходимые рекомендации (как для самих преподавателей, так и для руководства вуза).

Таким образом, диагностика уровня преподавания (в нашем случае – глазами студента) имеет более широкий и глубокий смысл, чем традиционная оценка. Последняя преимущественно направлена на констатацию результатов без объяснения их происхождения. Данная же анкета позволяет рассмотреть именно причины отношения студента к определенному преподавателю и предмету.

АНКЕТА

«Учебный процесс глазами студента»

Просьба поставить рядом с теми утверждениями, с которыми вы согласны, галочки. Будьте внимательны, поскольку взаимоисключающие ответы учитываться не будут.

Предмет _____ (осенний семестр)

ЛЕКЦИИ

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Лектор делает «разгрузочные паузы» | <input type="checkbox"/> Лектор внимателен к студентам, легко устанавливает контакт |
| <input type="checkbox"/> Лектор четко произносит слова, правильно строит фразы, верно ставит ударения | <input type="checkbox"/> Лектор увлечен своим предметом |
| <input type="checkbox"/> На лекциях в аудитории царит шум, много опоздавших, многие занимаются своими делами | <input type="checkbox"/> У нас высокая посещаемость лекций |
| <input type="checkbox"/> Скорость подачи материала нормальная, я успеваю все записывать | <input type="checkbox"/> Все, что рассказывалось на лекциях в течение семестра, можно было изложить в два раза короче |
| <input type="checkbox"/> В лекциях многое известно, очевидно | <input type="checkbox"/> Лектор четко ставит задачи, выделяет разделы и ключевые слова |
| <input type="checkbox"/> В лекциях нет информативности, четкости | <input type="checkbox"/> Непонятно, для чего знания по этому предмету могут быть полезны |
| <input type="checkbox"/> Предмет мне нравится | <input type="checkbox"/> Мне нужен только диплом |
| <input type="checkbox"/> На лекциях используются различные приемы передачи знаний | <input type="checkbox"/> Я плохо усвоил(а) пройденный материал |
| <input type="checkbox"/> У лектора всегда можно получить разъяснение сложных вопросов | <input type="checkbox"/> Лекции проходят традиционно |
| <input type="checkbox"/> Преподаватель быстро диктует, поэтому трудно записывать лекцию | <input type="checkbox"/> Лектор загромождает доску, плохо видно, почерк неразборчивый, «говорит доске» |
| <input type="checkbox"/> Приятно смотреть и слушать лектора | <input type="checkbox"/> Преподаватель спрашивал на экзамене не то, что давал на лекциях |
| <input type="checkbox"/> Контроль преподавателя не позволяет излишне расслабиться до сессии | <input type="checkbox"/> Я понимаю связь данного предмета с другими и его назначение для моей будущей специальности |
| <input type="checkbox"/> Мне нравится моя специальность | <input type="checkbox"/> По этому предмету нет современной литературы |
| <input type="checkbox"/> Без этого предмета мне не быть хорошим специалистом | <input type="checkbox"/> Лекции монотонные, скучные, клонит в сон |
| <input type="checkbox"/> Лектор помогает овладеть специальными терминами, понятиями и увидеть их взаимосвязь | ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ
И ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ |
| <input type="checkbox"/> Лектора хорошо слышно по всей аудитории | <input type="checkbox"/> Практические занятия позволяют развивать мои творческие способности |
| <input type="checkbox"/> На лекции отведено мало часов | <input type="checkbox"/> У меня не было больших сложностей с защитой лабораторных работ |
| <input type="checkbox"/> Требования на экзамене соответствуют материалу | <input type="checkbox"/> Мало практических занятий |
| <input type="checkbox"/> На лекциях дают слишком большой объем материалов | <input type="checkbox"/> В лабораторных работах многое непонятно лекций и практик |
| <input type="checkbox"/> Не всегда понятна связь между частями материала лекций | <input type="checkbox"/> У нас используются современные методы ведения практики |
| <input type="checkbox"/> Все, что говорится на лекциях, устарело | <input type="checkbox"/> Лабораторные работы помогают усвоению курса и подготовке к экзамену |
| <input type="checkbox"/> Лектор поощряет оригинальность и самостоятельность | <input type="checkbox"/> Практические занятия помогают лучше понять материал лекций |
| <input type="checkbox"/> Личность лектора не вдохновляет на изучение дисциплины | <input type="checkbox"/> Методические указания некачественные |
| <input type="checkbox"/> Материал на лекции излагается неинтересно, абстрактно, ненаглядно | <input type="checkbox"/> На практических занятиях хочется спать |
| <input type="checkbox"/> На экзамене требуется простое воспроизведение материала | <input type="checkbox"/> На практические занятия ходят почти все |
| <input type="checkbox"/> Изложение материала интереснее, чем в других курсах | <input type="checkbox"/> Лабораторное оборудование устарело |
| | <input type="checkbox"/> Я посещал(а) почти все занятия (и лекции, и практические) |
| | <input type="checkbox"/> А что я там забыл(а) |

Фамилия лектора:
Ваши пожелания _____

Фамилия преподавателя практических занятий:
Фамилия преподавателя лабораторных работ: _____

СПАСИБО! ЖЕЛАЕМ УСПЕХОВ!

Кроме того, проведение процесса анкетирования удовлетворяет положениям системы менеджмента качества, согласно которым наблюдение за удовлетворенностью заинтересованных сторон требует оценки информации, касающейся восприятия заинтересованными сторонами степени выполнения их потребностей и ожиданий. Предложенное анкетирование также может применяться как метод самооценки, которая является одним из методов оценивания системы менеджмента качества. При обработке анкет возможно использование статистических методов, которые выявляют изменчивость объекта исследования и могут помочь вузу в решении проблем и повышении результативности и эффективности процесса обучения.

Данная анкета позволяет вносить изменения непосредственно в процесс обучения, а результаты анкетирования выдаются самому преподавателю как рекомендации в той или иной области методики преподавания.

Весьма часто преподаватель обладает хорошими компетенциями в своей дисциплине (предмете), но реализация этой компетентности не удовлетворяет ни студентов, ни руководство. Причин плохой реализации высокой компетенции может быть много:

- человек не собран, рассеян;
- считает, что достаточно дать некие вехи – слушатели «дойдут» сами;
- недооценка способностей аудитории – все равно не поймут тонкостей;
- не имеет педагогической практики (в России на преподавателя вуза не учат);
- мешает состояние здоровья (простуды, проблемы в работе сердца и других органов).

Безусловно, многие недостатки преподаватель должен ликвидировать (скорректировать) сам. Но очень много зависит и от помощи ему со стороны руководства вуза.

7. КОМПЕТЕНТНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

В соответствии с ИСО 9001:2008 основная цель процесса управления персоналом – обеспечить компетентность персонала, основанную на образовании, специальной подготовке, профессиональных навыках и опыте работы (п. 6.2) [25].

Необходимо обеспечить, чтобы персонал понимал Политику организации в области качества (п. 5.3), а также знал об актуальности и важности своей деятельности и о своем вкладе в достижение Целей в области качества (п. 6.2.2).

Требуемая компетентность персонала должна быть определена и отражена в документах (обычно в организационных документах).

Необходимо проводить подготовку персонала или использовать другие методы повышения компетентности (стажировки, наставничество, ротация кадров и т.п.). В п. 6.2.2 «Компетентность, осведомленность и обучение» международного стандарта приведен перечень функций организации (т.е. руководства!), которая должна:

а) определять необходимый уровень компетентности персонала, выполняющего работу;

б) обеспечивать обучение или предпринимать другие действия для удовлетворения этих потребностей;

в) оценивать результативность предпринятых действий;

г) убеждаться, что сотрудники понимают значимость и важность своих работ и их вклада в достижение целей в области качества;

д) поддерживать в рабочем состоянии соответствующие записи об образовании, тренинге, навыках и опыте работы (см. п. 2.4 ИСО 9001:2008).

Результаты этой деятельности должны оцениваться, например, с помощью показателей (индикаторов) результативности процесса, ведя регистрацию по табл. 4.

Таблица 4

Обеспеченность персоналом требуемой квалификации

Пункт ИСО 9001:2008	Свидетельства соответствия	Примеры свидетельств соответствия
<i>Свидетельства планирования процессов:</i>		
6.2	Процедура управления персоналом	Стандарт организации, Положение...
6.2.2	План повышения квалификации персонала	План...
<i>Свидетельства выполнения процесса в управляемых условиях:</i>		
6.2.2	Записи об образовании, подготовке, навыках и опыте персонала	Личные дела, компьютерная база...

6.2.2	Записи результатов оценки компетентности персонала	Акты аттестации, протоколы совещаний по анализу деятельности персонала...
-------	--	---

Современные тенденции развития образования – интеграция в мировое образовательное пространство, переход к обществу знаний и, соответственно, новые задачи, стоящие перед учреждениями образования - обуславливают появление новых требований к вузу. Вуз теперь является не просто субъектом рынка образовательных услуг – это источник постоянно обновляющихся знаний, новых методов обучения, интегратор современных идей, это двигатель общества знаний. Вуз и, в частности, университет является «сердцем общества, центром культуры, знаний и научных исследований». Все это предопределило необходимость в высококвалифицированном преподавательском составе, способном быстро адаптироваться к новым образовательным стандартам, принимать перемены, создавать высококачественные образовательные продукты. Соответственно, одной из первостепенных задач вуза должна стать задача подготовки высококвалифицированного преподавательского состава и его развития.

Решению этой задачи способствует внедрение стратегии развития персонала, ключевая роль в которой отводится процессу обучения. Под развитием персонала понимается комплекс мероприятий, обеспечивающий соответствие профессорско-преподавательского и административного составов перспективным задачам вуза и состоящий из таких этапов как определение требований к сотрудникам, проведение оценки на соответствие требованиям, планирование и проведение обучения, оценка эффективности обучения. Результатом стратегии развития персонала должны стать действительные изменения, направленные на повышение качества и эффективности работы через профессиональное и личностное развитие персонала. Система профессионального развития ППС, на наш взгляд, должна включать концепцию развития персонала; информационную систему для поддержки профессионального развития персонала; систему аттестации персонала и мониторинг эффективности обучения.

В работе [15] приведена схема, отражающая процесс формирования стратегии развития персонала вуза (рис. 8).

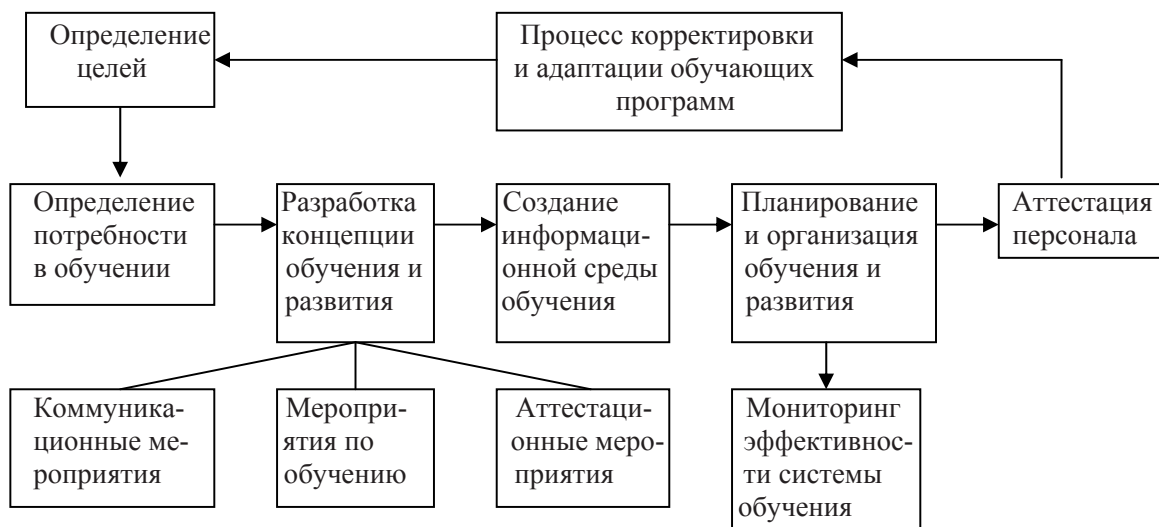


Рис. 8. Процесс формирования стратегии развития персонала вуза

Этот процесс начинается с определения целей и потребностей в обучении, на основе которых разрабатывается концепция обучения и развития. Концепция развития персонала вуза должна быть ориентирована на сотрудничество в подготовке конкурентоспособного специалиста, творческого, профессионального, умеющего анализировать свою деятельность, воплощать полученные знания в реальные проекты.

Концепция развития персонала вуза заключается в определении квалификационных требований, предъявляемых к ППС в соответствии со стратегией развития вуза, разработке обучающих и аттестационных мероприятий. С целью донесения стратегии обучения и развития до персонала вуза концепция также должна предусматривать коммуникационные мероприятия.

Квалификационные требования отражаются в модели компетенций специалиста, содержащей ряд профессиональных качеств, необходимых для работы в определенных условиях, и ориентировании на использование в учебном процессе технологий инновационного образования.

В соответствии с требованиями созданного в 2004 г. Агентства по общественному контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК) обязательно исполнение следующих базовых положений:

- основная ответственность за качество высшего образования и

его гарантия должна лежать на вузах, которые являются его поставщиками;

- интересы общества, которые непосредственно связаны с качеством и стандартами высшего образования, должны быть защищены;
- необходимо совершенствовать и развивать академические программы для студентов и других участников системы высшего образования;
- должны существовать действенные и эффективные организационные структуры, способные предоставлять и поддерживать академические программы;
- процесс внешней гарантии качества должен быть прозрачным, а применяемые процедуры точно и ясно определены;
- необходимо поощрять развитие культуры качества в вузах;
- должны быть разработаны процедуры, позволяющие вузам отчитываться перед обществом за свою деятельность, в том числе за использование общественных и частных материальных и финансовых инвестиций;
- гарантия качества с целью отчетности полностью равнозначна гарантии качества с целью совершенствования учебного процесса;
- учебные заведения должны демонстрировать свое качество как внутри страны, так и на международной арене;
- процедуры и процессы, используемые для внутренней и внешней оценки качества, не должны препятствовать развитию разнообразных форм обучения и инновациям.

В 1987 г. Американское общество по контролю качества (АОКК) обследовало более 600 успешных предприятий с целью выявления наиболее значительных факторов в достижении результатов. По 10-балльной шкале оценивали восемь факторов: мотивация, корпоративная культура, капитальные вложения, контроль процессов, жесткий контроль поставщиков, обучение работников, усиление инспекционных проверок, поддержка со стороны администрации [4]. Лидерами успеха признаны факторы, связанные с человеком: мотивация, обучение и поддержка со стороны руководства. Этот факт нашел отражение и в стандартах ИСО серии 9000.

Человеческим ресурсам отведен специальный п. 6.2 в ИСО 9001:2008, где предусмотрены такие подпункты, как компетентность, осведомленность и подготовка персонала (в области качества).

Считается, что при назначении на руководящие должности и оцен-

ке действующего руководителя учитывают целый ряд таких его умений и навыков, которым фактически ни в одном институте не учат. Например, не учат будущих руководителей оценивать деловые качества человека на основе поведенческих особенностей, оценивать способность и готовность работника быть партнером по бизнесу. Не учат и тому, как принимать решения в условиях дефицита информации и ограниченности времени. Нет также систематической подготовки будущего руководителя к роли посредника в разрешении межличностных конфликтов в деловой сфере. Современные университетские программы не рассчитаны на выработку навыков управления инновациями. Все еще отсутствует система формирования умений вести деловые переговоры. Это тем более странно в ситуации, когда и наукой, и практикой доказана высокая значимость перечисленных умений и навыков. Естественным ответом рынка на подобные потребности стало лавинообразное увеличение числа тренинговых компаний, что таит немало опасностей, связанных с риском недоброкачественного обучения. Некоторая вина за отсутствие необходимых современных программ переподготовки лежит и на работниках высшей школы, которые в поисках дополнительного заработка упрощенно относятся к проблеме переподготовки управленческих кадров. Сегодня перед нашим обществом стоит задача создания соответствующих программ обучения руководителей и разработки новых тренинговых форм обучения руководителей.

Управление персоналом – один из процессов системы менеджмента качества (СМК). Этот процесс регулируется требованиями п. 4.1 стандарта ИСО 9001:2008.

Управление персоналом на основе компетенций, начатое в конце XX в., вызвало множество проблем из-за новизны предмета. Большинство проблем с внедрением компетенций проистекает из-за отсутствия общего видения того, что же представляют собой компетенции в общей структуре управления персоналом [28,29,30,31].

Бизнес в любой организации, в том числе и в вузе, – это система ресурсов, управление которыми направлено на достижение целей данного бизнеса. Четыре основных ресурса любой организации – это клиенты, персонал, финансы и бизнес-процессы. В некотором смысле эти ресурсы представляют собой противоположности, являющиеся, как известно, движущей силой любого развития, в том числе и развития бизнеса.

Например, финансы – это внутренний ресурс, а клиенты – внешний. Персона – это эмоциональные отношения, в то время как бизнес-процессы – это рациональные технологии. Но именно баланс этих противоположностей делает менеджмент эффективным, а бизнес – успешным.

Модель управления персоналом, встраиваемая в соответствии со стратегией и целями бизнеса, также включает в себя четыре элемента, два из которых отвечают на вопрос «Что делать?», а два других – на вопрос «Как делать?» и соответствуют тем же противоположностям. Первые два элемента – это структурирование воздействий (организационная структура, должностные инструкции и прочее) и системы управления персоналом (подбор, развитие, мотивация и карьерный рост), а вторые два – это компетенции и корпоративная культура.

Элементы «Что?» определяют, что нужно делать для реализации стратегии, каковы цели деятельности и роли, а также регламентируют процедуры управления персоналом. Элементы «Как?» определяют, какие компетенции нужны для осуществления деятельности и что для бизнеса важно и ценно в этой деятельности, то есть каковы его основные принципы.

Тогда «компетенции» как элементы системы – это способность вуза и его персонала исполнять требуемые задачи в соответствии с определенным видением, миссией и ценностями. Таким образом, компетенции встраиваются в общую систему управления персоналом, направлены на достижение стратегических целей и являются общими – как для вуза в целом, так и для каждого из его сотрудников.

Изменение формата парадигмы образования на компетентностную предопределило необходимость осмысления и пересмотра целевых, содержательных и процессуальных характеристик управления в их неразрывном единстве. В связи с этим остро встал вопрос об оценке управленческой деятельности, обеспечивающей качественные аспекты результатов процесса образования с позиций компетентностного подхода. В работе [9] утверждается, что «управление образовательным учреждением в контексте компетентностного подхода есть целенаправленная, комплексная, скоординированная деятельность по формированию комплекса компетенций команды управленцев, обеспечивающая единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса

подготовки выпускника на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность, а также развитие профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающих доступное качественное образование».

В качестве результата управления образовательным учреждением в контексте компетентного подхода следует определить портрет компетенций руководителя, портрет компетенций педагога, а также сложившийся педагогический коллектив и команду управленцев. Под портретом компетенций понимают документально оформленный набор профессиональных знаний, умений и личных качеств, которыми должен обладать идеальный руководитель и педагог.

В рамках проводимого исследования целесообразно с позиций компетентного подхода представить портрет компетенций руководителя образовательного учреждения из составляющих его профессиональной компетентности, включая компетенцию координации, компетенцию взаимного согласования, компетенцию стандартизации, компетенцию мотивации, маркетинговую компетенцию, социальную компетенцию.

Механизм координации управления образовательным учреждением на основе компетентного руководителя представляет собой совокупность действий и инструментов, позволяющих целенаправленно, комплексно координировать все взаимоотношения учреждения, обеспечивая создание эффективных условий для проявления педагогическими и руководящими работниками профессиональной компетентности в соответствии с индивидуальными и общественными требованиями.

Как один из ведущих факторов эффективного управления образовательным учреждением с позиций компетентного подхода можно выделить мотивацию. Под мотивацией понимаем формирование мотивов, обеспечивающих активность педагогов в заданном направлении. Осмысление данных положений в контексте нашего исследования позволило определить пути развития мотивации стимулирования педагогов. Механизм стимулирования педагогов представляет собой систему целей, способов и инструментов, тщательно сформулированных и хорошо управляемых, который создает возможность получения средств для удовлетворения потребностей ППС.

В одной из статей сборника «Все о качестве» приведен способ опти-

мизации управления организации путем вычерчивания квадратиков (функций и людей) и манипуляций с их перестановкой. Но результат так и не был достигнут, поскольку было забыто нравоучение Крылова «А вы, друзья, как не садитесь, все в музыканты не годитесь». А все дело в компетентности как руководителей, переставляющих квадратики, так и самих квадратиков.

Компетенция укрупненно представляется двумя факторами – способностью и состоятельностью.

Способность – это владение человеком способами немедленно достигать значительных результатов в какой-либо деятельности.

Состоятельность – это задействованная (актуализированная) способность. Если способность не реализуется на деле, то человек – всего лишь потенциально полезен в этом деле.

При работе в коллективе к названным двум факторам добавляется третий – умение взаимодействовать с коллегами. При наличии способности и состоятельности умение взаимодействовать формирует авторитетность.

Модель компетенций состоит из ряда блоков (например, аналитика, управление собой, исполнительское мастерство и коммуникабельность) и составляет кластер компетенций, реализуемый с помощью системы сбалансированных показателей (Balanced Score Card). Все эти блоки отражают системные противоположности внутреннего и внешнего воздействия.

Компетенции – только часть, один из четырех элементов системы управления персоналом, который не может заменить три других: корпоративную культуру, организационный порядок и бизнес-процедуры управления персоналом. Однако только в сочетании эти четыре элемента обеспечивают системе управления персоналом максимальный эффект и результативность в реализации стратегии и достижении целей.

Любой из блоков (кластеров) компетенций может быть рассмотрен как процесс управления, включающий в себя объект, субъект и отношения между ними в виде мотивации и совместных действий.

Традиционно понятие *компетентность* означает «осведомленность, авторитетность», «круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом». Так оно обычно и воспринимается все-

ми. Однако истинный смысл этого слова другой. Слово *competentia* в латинско-русском словаре переводится как *согласованность частей, соразмерность*, а слово *comreto* означает *вместе добиваться, соответствовать, быть годным, способным*. По каким-то причинам главная часть слова – *совместно* – утрачена, но с его возвращением получается, что **компетентность – соответствие человека неким системным требованиям, позволяющее добиваться совместного результата**. Другими словами, если люди участвуют в какой-то совместной деятельности и хотят получить определенный результат, они должны хорошо понимать ее характер и пользоваться понятиями этой деятельности, вкладывая в каждое из них одинаковый смысл.

Пространство компетентности – это те самые требования, которым должен соответствовать как любой участник рабочего взаимодействия, так и каждый вновь входящий в систему. Не может отдельно взятый человек быть компетентным сам по себе, он всегда компетентен относительно конкретной системы с ее требованиями.

Система управления существует только в моменты взаимодействия руководителей и исполнителей, и только в эти моменты происходит собственно управление предприятием, эффективность которого, в свою очередь, определяется достигнутым уровнем компетентности. Во всех остальных случаях руководитель действует индивидуально, как специалист обдумывает ситуации, планирует деятельность, принимает решения, анализирует полученные результаты. И уже здесь эффективность деятельности напрямую зависит от его знаний, способностей и компетентности.

Компетентность может быть частной или общей. О частной компетентности следует говорить тогда, когда системные требования предъявляют к ограниченному кругу лиц, к их специальным знаниям и особым навыкам взаимодействия, необходимым для совместной деятельности какой-то подгруппы. Общая компетентность предполагает такие знания, владеть которыми обязан каждый, т.е. системные требования предъявляются ко всем без исключения. Либо речь идет о появлении новых знаний, когда вскрываются новые объективные закономерности, которые также должны быть осмыслены буквально каждым человеком. Когда-то считалось, например, что предмет, тя-

желее воздуха, летать не может. Но вот появился первый самолет, и каждый стал просто обязан учитывать новую реальность.

Эффективность взаимодействия определяется тремя ключевыми факторами. Во-первых, стороны должны говорить на одном языке. Из этого вытекают требования к содержанию. Во-вторых, стороны должны вести диалог конструктивно. Из этого вытекает требование к взаимодействию. И, в-третьих, что самое главное, стороны должны хотеть понимать друг друга. Из этого вытекает необходимость собственно управления компетентностью.

Компетентности управления присуща характерная особенность – компетенции команды руководства должны быть (относительно руководящих действий) на некотором усредненном уровне. Как отметил один из аналитиков, «дело в том, что управление – это своего рода командный вид спорта, где зачет идет не по первому, а по последнему участнику». По этой причине более ценными являются знания, умения и навыки, пусть даже не очень высокого уровня, но которыми владеют все управленцы, нежели теоретические высоты, доступные единицам.

Разница в уровнях подготовки приводит к односторонности процесса понимания: один человек понимает другого, а тот не в состоянии этого сделать. Первый в силу своих познаний становится лидером и будет вести вперед. Но при отсутствии взаимопонимания такие лидеры вынуждены стягивать одеяло на себя, поскольку их воздействие на подчиненных направлено уже не на понимание, а на подчинение.

Что такое управление компетентностью на содержательном уровне? Это единая политика подготовки и повышения квалификации управленцев, максимально учитывающая обозначенный выше факт. В этой политике не должно быть места мероприятиям для галочки. А сами мероприятия должны выстраиваться целенаправленно, только в силу какой-то необходимости.

Компетентность – понятие относительное: развивается система – меняются требования к компетентности работников. В этом плане управление компетентностью следует рассматривать как мощный фактор повышения конкурентоспособности предприятия.

Управление компетентностью на содержательном уровне может

быть связано не только с процессом формирования знаний у руководителей. Компетентность – это не столько содержание знаний, сколько некий стандарт взаимодействия работников. Степень согласованности усилий и та самая совместность действий зависят не от знаний каждого, а от того, насколько полно стороны доносят друг до друга свои мысли.

Необходимость управлять компетентностью на уровне взаимодействия возникает тогда, когда один человек говорит, а другой пытается его понять. При этом один из них подразумевает одно понятие, а другой понимает это по-своему. Причин этому много: фильтры восприятия, установки, неспособность или нежелание преодолевать предвзятость – все, что угодно, вплоть до плохого настроения у собеседника. В результате страдает общее дело.

Как должно быть организовано взаимодействие руководителей, чтобы взаимопонимание становилось как можно более полным? Что нужно предпринять, когда разговор уходит в сторону или вовсе становится невозможным, если стороны не хотят идти навстречу друг другу? Нужен некий протокол обмена, стандартная структура взаимодействия, очищенная от личностного восприятия и эмоций. В качестве такого своеобразного стандарта выступают особые правила и принципы взаимодействия. Придерживаясь их, участники могут любое взаимодействие сделать конструктивным, и уже на конструктивной основе будут обсуждать содержательную сторону вопроса. Конструктивное взаимодействие строится только на основании осознанного стремления каждого человека идти навстречу другим. О наличии или отсутствии такого стремления говорят следующие критерии:

- если человек хочет идти навстречу другим и вырабатывать общие решения, то, сталкиваясь при взаимодействии с препятствиями, он ищет способы по их преодолению и явно обозначает их;
- человек, ориентированный на разрушение общего взаимодействия, ищет поводы для этого и не предпринимает самостоятельных усилий для восстановления конструктивной работы.

Участник, берущий на себя ответственность за организацию взаимодействия, должен явно обозначить переход от обсуждения содержательной части взаимодействия, используемый принцип и свои на-

мерения, после чего получить обратную связь и убедиться, что его правильно поняли. Каждый участник взаимодействия берет на себя обязательство не действовать на основании своих домыслов. Домысел – это приписывание другому человеку намерений и выстраивание собственных действий по отношению к этому другому так, как будто это его реальные, а не придуманные намерения.

Если взаимодействие заведомо конструктивно, то помешать взаимопониманию может элементарное неумение излагать свои мысли внятно и доходчиво.

Особенно важно качество профессиональной компетентности вузовских руководителей [27].

Блок качеств «профессиональная компетентность» руководящих работников вуза включает несколько составляющих. *Управленческая компетентность*: наличие профессиональных знаний и практического опыта в сфере управления в вузе, организации коллективной учебно-воспитательной, методической, научной и общественной деятельности. *Экономическая компетентность*: наличие экономических знаний, умение пользоваться экономическими методами руководства, опыт зарабатывания средств и коммерческой деятельности в вузовских условиях. *Научная компетентность*: наличие знаний в соответствующих сферах науки, способность к организации научных исследований, опыт самостоятельной научно-исследовательской работы. *Педагогическая компетентность*: наличие педагогических знаний и умений, опыт педагогической деятельности в вузе. *Правовая компетентность*: знание хозяйственного, трудового и других видов права, нормативно-правовых основ функционирования и развития системы образования, опыт и умение использовать эти знания в вузовских условиях.

Пусть, например, результаты ранжирования экспертами важности блоков качеств, составляющих профессиональную компетентность руководящих работников вуза (заведующего кафедрой, декана факультета, ректора) приведены в табл. 5.

Таблица 5

Профессиональная компетентность руководящих работников
высших учебных заведений

№ пп	Группа качеств	Заведующий кафедрой	Декан факультета	Ректор
1	Управленческая компетентность	1/26,9	1/27,6	1/32,4
2	Научная компетентность	2/22,5	5/11,2	4/16,2
3	Педагогическая компетентность	3/22,3	4/17,6	5/14
4	Экономическая компетентность	4/15,7	2/23,7	2/19,3
5	Правовая компетентность	5/12,7	3/19,9	3/18,1

Эксперты присвоили наивысший, первый ранг – управленческой компетентности ректора, декана и заведующего кафедрой учебного заведения и определили ее удельный вес в общей модели профессиональной компетентности как 32,4 %, 27,6 % и 26,9 % соответственно. Такой результат подтверждает исследования роли управленческой компетентности в модели профессиональной компетентности руководящих работников вуза.

Далее ранжирование качеств профессиональной компетентности руководящих работников вузов показало, что ранги качеств значительно отличаются между собой в силу специфики деятельности вузовских руководителей на разных уровнях.

Например, второй ранг эксперты присвоили экономической компетентности ректора вуза с удельным весом 19,3 %. Здесь следует сказать, что ректоры, определяя свои приоритеты в управлении вузов, на второе место поставили именно экономические вопросы. Эти проблемы приобрели важное значение для ректоров вузов в связи с изменениями, происходящими во внешней среде как со стороны государства, так и из-за возникающей конкуренции на рынке образовательных услуг между государственными и негосударственными вузами, которые быстрее приспособились к условиям рыночной экономики. Третий ранг присвоен экспертами правовой компетентности ректоров с удельным весом 18,1 %. Важность этого блока качеств и его место в общей профессиональной компетентности обусловлено необходи-

мостью наличия у ректоров знаний в области правового обеспечения деятельности вуза. Законы меняются очень быстро, к ним добавляются какие-то статьи, а ректору важно уследить за всеми изменениями в законодательной сфере. На четвертом месте в профессиональной компетентности ректора стоит научная компетентность ректора с удельным весом 16,2 %. Это объясняется тем, что вузовская наука всегда была и остается неотъемлемой частью системы высшего образования. И, наконец, педагогической компетентности ректора эксперты присвоили только пятый ранг – 14 %.

У декана к профессиональной компетентности была отнесена компетентность в следующих сферах: управленческая – первый ранг (удельный вес 27,6 %), экономическая – второй ранг (23,7 %), правовая – третий ранг (19,9 %), педагогическая – четвертый (17,6 %), научная – пятый (11,2 %).

Ранжирование экспертами блоков качества профессиональной компетентности заведующего кафедрой выявило такую последовательность: управленческая компетентность (удельный вес 26,9 %), научная (22,5 %), педагогическая (22,2 %), экономическая (15,7 %) и правовая (12,7 %).

Таким образом, специфика профессиональной управленческой деятельности руководящих работников высших учебных заведений в современных условиях определяет и содержание их профессиональной компетентности.

За последние годы произошли значительные изменения в концепции управления персоналом вузов, изменился также и набор методов, подходов, технологий деловой оценки сотрудников. На развитие кадровой стратегии и кадровой политики повлиял ряд факторов:

- повышение статуса кадровой службы и расширение ее функций (из отдела кадров – в управление персоналом);
- внедрение современных кадровых информационных технологий;
- активное проведение социологических опросов и мониторинг общественного мнения относительно различных аспектов управления университетом;
- приход на ключевые должности в кадровые подразделения высококвалифицированных и мотивированных специалистов, владеющих современными управленческими знаниями, навыками и компетенциями.

В качестве примера рассмотрим подход к деловой оценке персо-

нала, используемый во Владивостокском университете экономики и сервиса (ВГУЭС) [13].

Достоинства и ограничения методов оценки персонала университета, использованных ранее, применяемых в настоящее время и планируемых к применению в ближайшей перспективе, описаны в табл. 6.

Таблица 6

Анализ методов деловой оценки персонала во ВГУЭС

№ пп	Название метода	Достоинства	Недостатки
1	2	3	4
1	Собеседование с психологом	Частичная адаптация к особенностям корпоративной культуры университета. Снижение стресса при устройстве на работу. Применение элементов профориентации. Обратная связь для руководителей (информация о личных качествах оцениваемого)	Усложнение процедуры оценки. Дополнительные затраты. Недостаточно высокая квалификация психолога
2	Анализ документов (биографических данных, дипломов об образовании, характеристики и т.д.)	Формирование представления о профессиональном и жизненном пути кандидата. Выявление несоответствия записей в документах	Формальный анализ основных документов. Невозможность выявить личностные качества (формальный подход к написанию характеристик)
3	Проверка рекомендаций	Повышение качества отбора и оценки персонала за счет отказа в приеме на работу конфликтным, деструктивным личностям	Возможно субъективное мнение в отзывах с предыдущего места работы
4	Советы институтов	Коллегиальная экспертная оценка. Оценка преимущественно деловых и профессиональных качеств	Административно-организационные сложности (длительный сбор документов, необходимость сбора всех членов совета). Отдельные компетенции могут выпасть из процедуры оценки

№ пп	Название метода	Достоинства	Недостатки
5	Аттестация профессорско-преподавательского состава	Регулярность проведения. Ясные критерии оценки. Отработаны все процедуры и регламенты. Полная документационная обеспеченность процесса	Формальный подход. Минимальная включенность объекта оценки.
6	Собеседование с непосредственным руководителем	Возможность руководителю непосредственно оценить кандидата, его личностные и профессиональные качества. Кандидат уже в ходе собеседования знакомится с условиями работы и стилем руководства	Высокая вероятность субъективизма в оценке. Частая смена руководства
7	Применение элементов ассессмента	Внедрение современной кадровой технологии. Повышение объективности оценки	Использование элементов, а не всей технологии в комплексе, что снижает прогностическую надежность технологии. Относительно большая трудоемкость и трудозатратность
8	Корпоративная и н ф о р м а ц и о н н а я с и с т е м а (КИС)	Высокая скорость обработки и анализа кадровой информации. Экономия материальных и людских ресурсов	Снижение эффективности на первом этапе внедрения (обучение сотрудников и адаптация технологии). Большая зависимость от энерго- и прочих ресурсов
9	Кадровая комиссия	Введение дополнительного оценочного «фильтра» из числа высококвалифицированных профессионалов. Повышение точности оценки профессионально важных качеств	Усложнение процедуры оценки. Административно-организационные сложности
10	Конкурс для профессорско-преподавательского состава	Максимальное включение профессорско-преподавательского состава в оценочные процедуры. Возможность выявить управленческий, творческий, инновационный и научный потенциал сотрудника. Повышение мотивации труда	Большие затраты финансовых, материально-технических и людских ресурсов. Большая длительность (полгода)
11	Ассессмент	Максимальная объективность и достоверность оценки. Высокая прогностическая надежность результатов	Необходимость в подготовке экспертов (оценщиков) высокой квалификации. Высокая ресурсозатратность

Выявление положительных и отрицательных аспектов различных оценочных методов дает возможность провести более глубокий анализ проблем, связанных с управлением персоналом и деловой оценкой сотрудников университета.

Более широкий взгляд на проблему оптимизации управления университетом в целом и управления персоналом как ведущей подсистемы менеджмента вуза дает применение SWOT-анализа. Использование этой популярной в бизнес-среде технологии позволяет выявить узкие места и проблемные зоны в кадровом менеджменте высшего учебного заведения.

Характеристика слабых сторон управления университетом. В настоящее время передовые, динамично развивающиеся университеты представляют собой научно-учебно-производственный комплекс, где помимо традиционных для высшего учебного заведения структур (кафедр, факультетов, институтов) существуют также центры управления качеством образования, маркетинговые центры, центры рекламы, центры развития карьеры, бизнес-структуры и т.д.

Одной из наиболее острых проблем кадрового менеджмента университета является отсутствие необходимого количества профессионалов-управленцев. Зачастую руководящие посты в различных подразделениях университета занимают люди, неадаптированные к современным условиям ведения бизнеса, которые придерживаются традиционных взглядов на управление высшим учебным заведением.

Отдельные элементы отбора и оценки персонала (кадровое собеседование, деловые игры, анализ документов) применялись при оценке кандидатов на вакантные управленческие должности, но они не были увязаны в единую систему. Сама оценка проводилась ситуативно, без достаточного времени на подготовку.

Вместе с тем современное представление о задачах и функциях институтов университета связано с тем, что сотрудники этих подразделений должны быть уже не просто специалистами, несущими ответственность за конкретную узкую сферу деятельности подразделения. Они должны быть управленцами, обладающими стратегическим мышлением и обеспечивающими эффективное управление и взаимо-

действие как внутри самой дирекции, так и с другими подразделениями университета (учебными и учебно-методическими).

Для успешного выполнения этих функций у сотрудников дирекций должны быть развиты соответствующие управленческие компетенции. Технологии выявления уровня развития этих компетенций не было, что, в свою очередь, привело к дефициту квалифицированных управленческих кадров.

Большинство руководителей являются опытными специалистами в своей области, известными учеными с большим научно-педагогическим стажем. В то же время для эффективного управления институтами и кафедрами необходим опыт руководства крупными структурами, которого зачастую и не хватает. Данная особенность не является исключительной для рассматриваемого университета, а отражает одно из ключевых противоречий системы управления персоналом в современном вузе. Суть этого противоречия заключается в том, что достаточно сложно найти руководителя-практика, одновременно обладающего мощным научным потенциалом, способного организовать научную школу и в то же время обеспечить финансовый успех своего подразделения.

Еще одним ограничением является то, что в отдельных случаях руководители подразделений преследуют свои личные цели, расходящиеся с целями и задачами университета в целом (укрепление собственного статуса и обеспечение личного материального благополучия). Подобная ситуация сложилась из-за отсутствия системы оценки управленческих кадров.

Помимо этого выработалась практика, когда руководитель концентрирует в своих руках максимум важной информации, единолично принимает управленческие решения, не делегируя полномочия своим подчиненным. В этих условиях у сотрудников теряется навык принятия ответственности на себя за решения и наступает демотивация управленческой деятельности.

С другой стороны, жесткие требования к результату и введение санкций и наказаний за ошибки (формирование отрицательной мотивации – стремления избежать наказания любой ценой) также приво-

дят к снижению инициативы и самостоятельности в принятии управленческих решений.

Работа в подобном режиме приводит к перегрузке руководителей и их раннему эмоциональному выгоранию. У таких руководителей при наличии выраженных управленческих компетенций и опыта руководства, тем не менее, наступает резкое снижение мотивации и интереса к управленческому труду.

В динамично развивающихся вузах наблюдается резкое увеличение количества новых структур: в состав вузов входят колледжи, лицеи, школы-интернаты (для одаренных детей), спорткомплексы, оздоровительные центры, консалтинговые центры, появляются филиалы в других городах. И, соответственно, появляется спрос на большое число управленцев, которые необходимы для эффективной деятельности этих структур.

Также одной из наиболее актуальных проблем является сохранение управляемости и поддержание высокого рейтинга университета в условиях достаточно жесткой маркетинговой политики других вузов. Престижность университета, его имидж во многом будут определять набор абитуриентов в условиях демографического спада и каждый вуз будет бороться за абитуриента. В этих условиях конкурентное преимущество получит, прежде всего, то высшее учебное заведение, в котором будет отлажена система управления, обеспечивающая, в свою очередь, высокое качество образовательных услуг.

Обеспечить успех университету в рассмотренных выше условиях конкуренции вузов могут, прежде всего, специалисты, способные добиваться результата в ситуации противодействия. Соответственно, такие специалисты должны обладать определенным набором компетенций: умением преодолевать сопротивление, коммуникативной гибкостью, динамичностью мышления и способностью находить нестандартные, оригинальные решения, а также высокой стрессоустойчивостью. Перечисленные компетенции оцениваются в составе интеллектуального, коммуникативного и личностного блоков.

Безусловно, помимо рассмотренных выше слабых сторон и ограничений, существуют также сильные стороны и возможности. Поэтому необходимо проводить регулярные SWOT-анализы, например, по схеме табл. 7.

SWOT-анализ управления университетом

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>1. Сохранение управляемости системы при высокой динамике изменений внешней и внутренней среды.</p> <p>2. Стиль руководства, обеспечивающий быстрое развитие инновационно-предпринимательского университета.</p> <p>3. Вовлечение наиболее компетентных сотрудников в процесс управления университетом через участие в различных рабочих группах по решению рабочих проблем университета.</p> <p>4. Организация обратной связи относительно эффективности системы управления университетом и удовлетворенности трудом</p>	<p>1. Отсутствие необходимого количества профессионалов-управленцев.</p> <p>2. Отсутствие баланса между квалификацией (ученая степень, стаж преподавательской деятельности) и управленческими компетенциями (умение работать в проектном режиме, умение руководить персоналом различных категорий – ППС, АУП, УВП).</p> <p>3. Несоответствие личных интересов руководителей и целей институтов и университета в целом.</p> <p>4. Недостаточное развитие управленческих навыков делегирования полномочий и распределения ответственности.</p> <p>5. Перегруженность обязанностями и ответственностью руководителей.</p> <p>6. Затруднены коммуникации на горизонтальном уровне (между дирекциями институтов, учебным и учебно-методическим управлениями)</p>
Возможности	Ограничения
<p>1. Завоевание передовых позиций в области бизнес-образования в регионе.</p> <p>2. Внедрение новых образовательных, информационных и управленческих технологий.</p> <p>3. Существенный рост числа выпускников, трудоустроенных по специальности.</p> <p>4. Создание оптимальной инфраструктуры университета, способствующей повышению качества учебного процесса</p>	<p>1. «Узость» рынка специалистов, совмещающих управленческие компетенции, высокий профессионализм и научный потенциал.</p> <p>2. Слишком быстрый рост новых структур (колледжи, лицеи, школы).</p> <p>3. Агрессивная маркетинговая политика конкурентов, требующая повышенной гибкости в управлении и активного внедрения инноваций.</p>

В ВГУЭС создан специальный социологический центр, в функции которого входит регулярное проведение опросов студентов о качестве преподавания, выяснение мнения сотрудников о дирекциях и преподавателях, об эффективности управления подразделениями университета и распределении обязанностей между руководством вуза и кафедрами. Оценка и анализ полученной информации позволяют улучшить управление университетом, отладить механизм взаимодействия между различными структурными подразделениями.

Для реализации требований к компетентности сотрудников весьма полезным для руководства вуза может оказаться инструментарий концепции «Бережливое производство» [28].

Для руководителя любого уровня важно уметь управлять компетентностью своих подчиненных, поскольку компетентность – понятие динамическое: меняется система управления – изменяются и требования к компетенции работников.

Прежде всего, для этого необходимо:

- сформулировать основные понятия, принципы и правила взаимодействия в заданной сфере;
- определить перечень необходимых знаний, умений и навыков;
- выпустить стандарт организации, регламентирующий этот перечень;
- осуществить обучение заинтересованных лиц с тестированием (экзаменом) на выходе.

Трансформация «Бережливого производства» к сфере образования приведена в табл. 8.

Оценка кандидатов на вакантную должность проводится по разным системам требований. Наиболее распространенная в Великобритании система «семи пунктов» [29]:

- 1) физические данные – здоровье, внешность, манеры;
- 2) образование и опыт;
- 3) интеллект – способность быстро схватывать суть проблемы;
- 4) способность к физическому труду, устной речи, счету;
- 5) интересы – любое хобби, которое может характеризовать личность кандидата;
- 6) диспозиции – лидерство, чувство ответственности, общительность;
- 7) личные обстоятельства – влияние работы на личную жизнь.

**Сопоставление концепций «Бережливого производства»
при производстве товаров и в сфере образования**

Концепции «Бережливого производства» в условиях производства товаров	Трансформация концепций «Бережливого производства» в сфере образования
<p>I. Выявить и устранить семь видов скрытых потерь:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перепроизводство. 2. Дефекты. 3. Необоснованные передвижения. 4. Перемещение материалов. 5. Запасы. 6. Излишняя обработка. 7. Ожидание 	<p>I.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Излишнее количество кандидатов на вакантную должность. 2. Имеются кандидаты, не соответствующие необходимым требованиям. 3, 4, 5 и 6. Излишнее число встреч с потенциальными кандидатами. 7. Вероятность потери достойных кандидатов ввиду затянутости цикла отбора
<p>II. Сократить объем незавершенного производства</p>	<p>II. Как «Незавершенное производство» могут рассматриваться кандидаты, по которым не вынесено окончательное решение</p>
<p>III. Обеспечить выполнение поставленных задач «точно в срок» (just-in-time)</p>	<p>III. Закрытие вакансий в установленные сроки</p>
<p>IV. Управлять потоком создания ценностей</p>	<p>IV. Сокращение времени ожидания кандидатов и исключение ненужных стадий собеседования</p>
<p>V. Обеспечить быструю переналадку процессов</p>	<p>V. Оперативное переключение на поиск кандидатов одновременно с разных позиций, для чего используют заранее подготовленные рекламные модули для СМИ, формулирование заранее типовых вопросов и т.п</p>
<p>VI. Непрерывное улучшение процесса (принцип Кайдзэна)</p>	<p>VI. Регулярные «мозговые штурмы» (обсуждение проблем на Ученом Совете, ректоратах, деканатах и кафедрах) с целью повышения добавленной ценности (финансовой, научной, учебной, социальной) работы</p>

В практике отбора персонала современные фирмы используют анкетирование кандидатов на вакантные должности. Желательно проводить тестирование до собеседования.

Для количественной оценки числа дефектов в процессе подбора персонала можно использовать известный метод «Шесть сигм» [33]. В сфере образования разновидностью дефектов могут быть незнание иностранного языка, слабое владение компьютерной техникой, необоснованная мотивация занять вакансию, отсутствие у преподавателя желания или данных для занятий научной или воспитательной работой и некоторые другие показатели. Иногда они могут быть специфическими, связанными с профилем вуза или кафедры (архитектурный, артистический, журналистский, спортивный и т.п.).

Пусть, например, на вакансию претендуют 6 человек. Но у первого и третьего отсутствуют знания иностранного языка, у второго – недостаточна подготовка во владении компьютерной техникой, у шестого не обнаружено стремления к научной работе. Таким образом, шести претендентам были предъявлены три критерия, первому из которых не удовлетворяют 2 человека, второму и третьему – по одному. Тогда показатель, названный числом дефектов на одну возможность, составит

$$(2 + 1 + 1) / 6 \cdot 3 = 4/18 = 0,22.$$

Поскольку по методологии «Шесть сигм» отсчетной цифрой является миллион возможностей (так составлены таблицы), то полученный результат соответствует $0,22 \cdot 1000000 = 220000$ дефектов на один миллион. По табл. 9 это относится к уровню σ_x , расположенному в интервале $3\sigma < \sigma_x < 2\sigma$, гарантирующему средний уровень дефектности в 20 – 30 %.

То есть, выбрав кого-то из четырех претендентов, не соответствующих одному из критериев, руководство допустит погрешность до 30%. Поэтому выбор надо делать из оставшихся двух претендентов. Для объективности им надо предъявить дополнительные критерии соответствия занимаемой должности.

Соответствие числа σ уровню дефектности

Расстояние между центром распределения и границей допуска	Число дефектов на миллион	Стоимость низкого качества (издержки), %	Уровень дефектности
6 σ	3,4	< 10%	мировой
5 σ	233	10-15%	
4 σ	6210	15-20%	средний
3 σ	66807	20-30%	
2 σ	308537	30-40%	недопустимый
1 σ	690000		

8. ПРАКТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТИ

8.1. Методика мониторинга компетенций студента на основе диагностической модели

На сегодняшний день оценка на экзамене совершенно не отражает личностных характеристик студентов. А их особенно важно не только фиксировать, но и развивать, и совершенствовать. Этому может способствовать диагностическая деятельность преподавателя в ходе обучения и контроля знаний.

Подобная диагностическая модель предложена в работе [18]. Суть ее – в использовании оценочного листа, состоящего из двух частей: первая часть – оценка знаний студента (теоретическая компетентность), которая заносится в зачетную книжку и ведомость, а вторая – субъективное мнение преподавателя о личностных качествах студента. Ниже приведем эту методику с некоторыми коррективами.

В **первой части** для оценки теоретических знаний могут быть использованы классические критерии «объем» и «качество» усвоенного. При этом для «объема» может быть использовано классическое трехступенчатое деление:

- 1) недостаточный (менее 50%);

- 2) достаточный (от 50 до 80%);
- 3) вполне достаточный (более 80%).

Для третьей ступени может быть осуществлена проверка наличия дополнительной информации по дисциплине (более 100% регламентируемого). Оценки для каждой ступени соответственно: «неудовлетворительно», «удовлетворительно» и «хорошо», «хорошо» и «отлично».

Качество усвоенного предполагается оценивать баллами, синонимичными оценкам от 2 до 5:

- не имеет основных представлений;
- имеет только представления;
- знает только основные положения;
- неуверенный пересказ;
- полный пересказ;
- аргументированное изложение.

Пункт «Решение задач» предусматривает критерии:

- 1) «количество» – достаточное (более 50%) или недостаточное (менее 50%) количество решенного;
- 2) «качество» – решает сам, решает после подсказок, решает только после наводящих вопросов преподавателя;
- 3) «уровень сложности» – удовлетворительный, повышенный, высокий.

Для гуманитарных дисциплин пункт «Решение задач» может рассматриваться как анализ ситуаций, проблем, а может и быть исключен.

Дополнительные вопросы, в зависимости от их теоретического или практического содержания и значимости для контролируемого объема информации, оцениваются от 2 до 5.

Итоговая оценка в традиционном понимании определяется как средняя всех ее составляющих, либо можно ввести весовой коэффициент разных этапов контроля. Эта оценка выставляется в «зачетку».

Во **второй половине оценочного листа** можно выразить свое отношение к личностным характеристикам каждого студента по различным компетенциям.

Группа **информационно-методологических компетентностей** студента содержит компоненты: самостоятельность мышления, кругозор, творческий подход.

Самостоятельность мышления оценивается в диапазоне от 2 до 5 баллов по проявлению мыслительной активности:

- пассивен (отвечает только после наводящих вопросов);
- активен (выдвигает аргументы, определяет логические связи, формулирует выводы);
- гиперактивен (выдвигает гипотезы, вступает в дискуссию с преподавателем, использует нестандартные подходы и т.п.).

Кругозор студента (оценки от 2 до 5) предполагает фиксирование уровня энциклопедичности, степени понимания роли и значения учебного материала для профессиональной деятельности, установление связи с другими дисциплинами и жизнью.

Творческий подход (оценки от 2 до 5) определяется по умению студента вычленивать проблемы, установить связи и зависимости между различными разделами изучаемого объема учебного материала, наметить пути решения проблемы. Кроме того, здесь могут фиксироваться такие качества мышления, как гибкость, критичность, комбинаторность, конструктивность и др.

Социально-коммуникативная компетентность оценивается по основным компонентам: речь, общение, общая активность. Здесь предусмотрены оценки от 2 до 5 за четкость, громкость, логичность, связность речи. *Общение* (на экзамене это может быть общение с преподавателем) также рассматривается с разных позиций. Студент понимает вопросы, старается правильно ответить или «не слышит», боится отвечать, плачет, скандалит и т.д. *Общая активность* тоже может быть оценена с разных позиций. Например, студент не соблюдает правила поведения в аудитории во время экзамена: громко разговаривает, отвлекает других студентов, задает неуместные вопросы и др. Конечно, такое поведение оценивается отрицательно. Или студент ведет себя достойно во время подготовки к ответу, не теряется в беседе с преподавателем, активно ведет диалог и т.д.

Личностно-валеологическая компетентность содержит основные компоненты: нравственность и внешний вид (оценки от 2 до 5). *Нравственность* студента (очень тонкий параметр) может быть оценена на основании выполнения или нарушения общепринятых требований. Шпаргалки, «выпрашивание» оценок, несанкционированные подсказки, конечно же, не могут оцениваться положительно. *Внешний*

вид будущего специалиста тоже может быть оценен как его уважительное или неуважительное отношение к окружающим, преподавателю, учебному заведению, самому себе.

Оценки второй половины листа будут служить основой не только преподавателям для индивидуальной работы со студентами, но и студентам для их самопознания, самоактуализации и самосовершенствования. Предполагается, что такое оценивание качеств личности студента должно проводиться на протяжении всех лет его обучения в вузе, что позволит осуществлять мониторинг развития компетентностей будущего специалиста.

При необходимости можно использовать и дополнительные компетенции, специфичные для той или иной специальности.

Для наглядности выставленные баллы наносятся на диаграмму рис. 9. Здесь отдельные компетенции по группам расположены в соответствующих 4-х секторах. Каждая компетенция соответствует вектору: ТЗ – теоретическое знание; М – владение методикой; Н – склонность к науке; СМ – самостоятельность мышления; К – кругозор; ТП – творческий подход; Р – речь; О – общение; ОА – общая активность; Н – нравственность; В – внешний вид; УД – умение держаться перед аудиторией (комиссией).

Набор по секторам: ТП (ТЗ, М, Н); ИМК (СМ, К, ТП); ССК (Р, О, ОА); ЛВК (Н, В, УД).

В результате каждый студент обретет свою личную лепестковую диаграмму (условно нанесена пунктиром).

Подобную диаграмму можно строить вместо принятых рейтингов, поскольку рейтинг дает только усредненное числовое значение, которое не учитывает индивидуально направленность студента и степень формирования у него отдельных компетенций. Данная методика позволяет осуществить объективный мониторинг компетентности студента, что даст ему реальный инструмент для самосовершенствования, поскольку укажет на его слабые и сильные стороны. Тем самым будет реализована методология SWOT в СМК образования (т.е. выявление сильных и слабых сторон).

Приведенная модель позволяет осуществлять диагностирование динамики формирования компетентности каждого студента за весь период его обучения. Это будет один из важнейших фрагментов практического реального внедрения в вузе сертифицированной СМК.

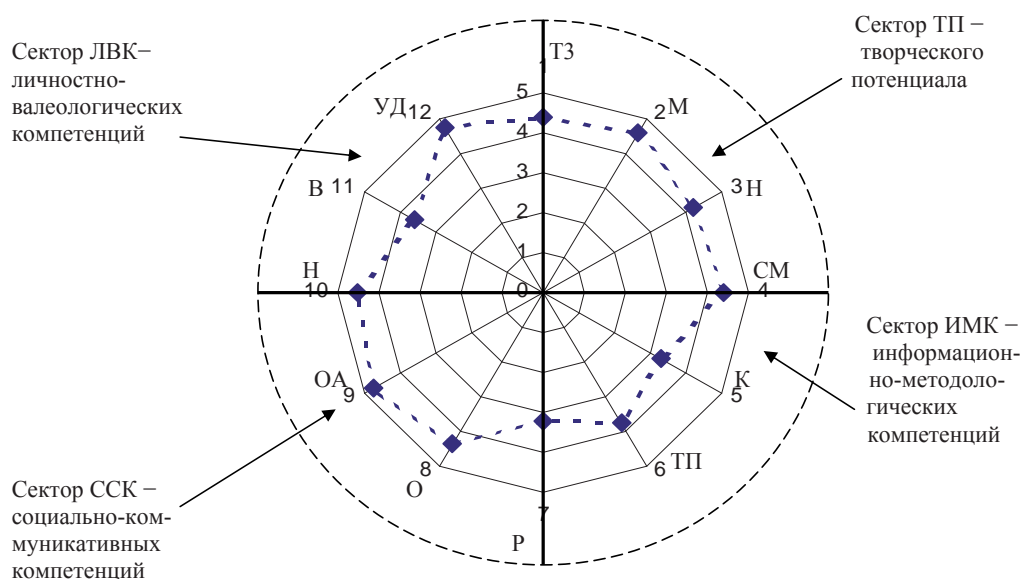


Рис. 9. Лепестковая диаграмма личных компетенций

Изложенная методика может быть использована и при проведении защиты дипломного проекта. Тогда отдельные оценки станут усредненными мнений экспертов-членов Государственной комиссии.

8.2. Оценка профессиональных компетенций выпускников (специалистов) вуза

Такая оценка весьма актуальна для выявления качества подготовки выпускников конкретной специальности. Результаты ее могут быть предъявлены заказчику с уверенностью в их объективности. В соответствии с грантом РФФИ № 06-07-89189а подобная работа с использованием векторного подхода выполнена в Воронежской государственной технологической академии [16].

Однако векторная диаграмма усложняет получение и восприятие результата, для которого достаточно принципов СМК и построения лепестковой диаграммы.

Методика инструментальной оценки построена на примере образовательного процесса подготовки дипломированных специалистов по специальности «Стандартизация и сертификация», которая включает комплекс квалифицированных требований, представленных в табл. 10.

Требования к профессиональной подготовленности выпускника,
необходимые для выполнения им профессиональных функций

<i>Требования к профессиональной подготовленности выпускника</i>
<i>Выпускник должен уметь:</i>
1 – осуществлять нормализованный контроль технической документации
2 – разрабатывать новые и пересматривать действующие стандарты, технические условия и другие документы по стандартизации и сертификации
3 – осуществлять систематическую проверку применяемых на предприятии стандартов и других документов по стандартизации и сертификации
4 – контролировать выполнение работ по стандартизации подразделениями предприятия
5 – проектировать средства и технологии измерений и контроля
<i>Выпускник должен знать:</i>
6 – законодательные и нормативные правовые акты; методические материалы по стандартизации, сертификации и управлению качеством
7 – основные технические и конструктивные характеристики продукции, организацию конструкторской и технологической подготовки производства; производственные мощности, технические характеристики, конструктивные особенности и режимы работы оборудования
8 – систему государственного надзора, межведомственного и ведомственного контроля за качеством продукции, стандартами и единством измерений
9 – методы и средства контроля качества продукции; организацию и технологию сертификации продукции; правила проведения испытаний и приемки продукции
10 – способы анализа качества продукции, организации статистического контроля качества и управления технологическими процессами
11 – основы экономики, организации труда, производства и управления, основы законодательства и нормы охраны труда
12 – порядок разработки, утверждения и внедрения стандартов, технических условий и другой нормативной документации
13 – системы качества, порядок их разработки, внедрения, сертификации и проведения аудита
<i>Выпускник должен уметь применять:</i>
14 – компьютерные технологии для планирования и проведения работ по стандартизации, сертификации и метрологии
15 – контрольно-измерительную и испытательную технику для контроля качества продукции

<i>Требования к профессиональной подготовленности выпускника</i>
16 – методы унификации, симплификации и расчета параметрических рядов при разработке стандарта
17 – методы контроля качества продукции и процессов при выполнении работ по сертификации продукции и систем качества
18 – методы анализа данных о качестве продукции и способы определения причин брака
19 – технологию разработки и аттестации методик выполнения измерений, испытаний и контроля
20 – методы расчета экономической эффективности работ по стандартизации и сертификации

Формирование указанных компетенций осуществляется в процессе изучения дисциплин: «Метрология, стандартизация и сертификация», «Технология разработки стандартов и нормативной документации», «Квалиметрия и управление качеством», «Системы качества» и др. Для количественной оценки полученных знаний, умений и навыков разработан комплекс тестовых заданий, который использовался в ходе контроля остаточных знаний студентов в период самообследования. Получена количественная оценка качества учебного процесса для группы студентов специальности «Стандартизация и сертификация». Результаты представлены в табл. 11 и в виде лепестковой диаграммы на рис. 10.

Таблица 11

Результаты оценки составляющих профессиональной компетенции

Порядковый номер требования (по табл. 2)	Среднее значение параметра в группе	Порядковый номер требования (по табл.2)	Среднее значение параметра в группе
1	0,696	11	0,6689
2	0,6896	12	0,7062
3	0,6722	13	0,7089
4	0,7138	14	0,85333
5	0,6597	15	0,6681
6	0,741	16	0,5302
7	0,6445	17	0,6917
8	0,696	18	0,7698
9	0,6728	19	0,7605
10	0,7237	20	0,6071

Качественная и количественная оценки составляющих профессиональной компетенции позволили оценить состояние и результаты учебного процесса в целом.

Для этого в [16] приняты интервалы количественной оценки компетенций (табл. 12).

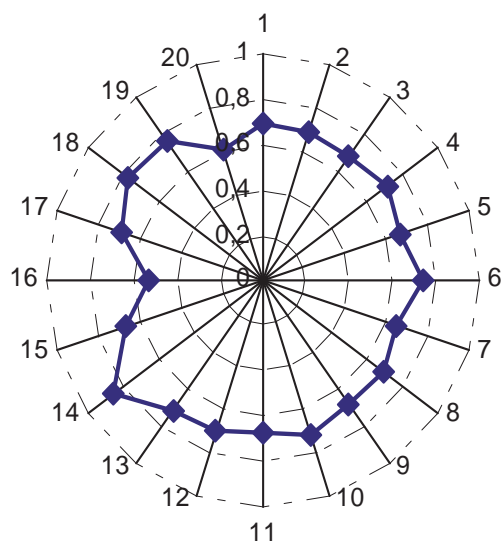


Рис. 10. Результаты оценки компетенций

Таблица 12

Качественные характеристики уровня компетенций

Уровень	Характеристика уровня	Интервал количественной оценки
Нулевой	Полная некомпетентность	0 – 0,2
Первый	Уровень знакомства	0,2 – 0,4
Второй	Уровень воспроизведения	0,4 – 0,6
Третий	Уровень умений и навыков	0,6 – 0,8
Четвертый	Уровень творчества	0,8 – 1,0

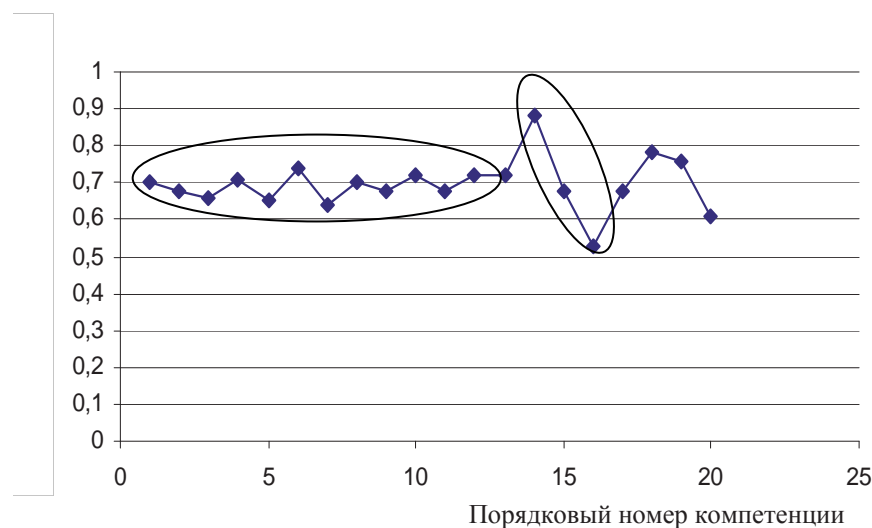
Если принять в качестве «эталона» значения параметров компетенций, находящихся в пределах уровня умений и навыков, то значения параметров, характеризующих компетенции, в основном находятся в пределах этого уровня (см. рис. 10). Однако компетенция, относящаяся к умению применять методы унификации, симплификации и расчета параметрических рядов при разработке стандартов и другой нормативной документации, расположена ниже нижней границы данного уровня.

Построенные по приведенным значениям параметров контрольные карты Шухарта индивидуальных значений и скользящих размахов (рис. 11) позволили сделать следующие выводы:

- все значения, характеризующие анализируемые компетенции, находятся в пределах контрольных границ;
- на контрольной карте скользящих размахов наблюдается наличие особой (не случайной) причины вариаций: точки 1 – 12 расположены близко к центральной линии, а из точек 14 – 16 две близко расположены к верхней и нижней контрольным границам;
- на контрольной карте индивидуальных значений имеется характерная структура точек 1 – 6 (тренд), что свидетельствует о наличии особых причин вариации.



а)



б)

Рис. 11. Контрольные карты Шухарта для результатов оценки компетенций:
а – индивидуальные значения; б – скользящий размах

Анализ разброса значений параметров различных компетенций показал, что наибольшее стандартное отклонение $\sigma_1 = 0,34$ имеет компетенция, характеризующая умение осуществлять нормализационный контроль технической документации, а наименьшее – умение применять компьютерные технологии для планирования и проведения работ по стандартизации, сертификации и метрологии $\sigma_{14} = 0,15$. В то время как стандартное отклонение средних значений всех параметров равно $\sigma = 0,065$.

Выполнив в дальнейшем опрос работодателей с использованием экспертного метода, можно будет определить и коррекции учебного процесса с целью разработки корректирующих и предупреждающих мероприятий.

С помощью контрольных карт Шухарта индивидуальных значений и скользящих размахов было показано, что все значения, характеризующие анализируемые компетенции, находятся в пределах контрольных границ. Однако на контрольных картах имеются тренды, свидетельствующие о наличии особых причин вариации, влияющих на качество учебного процесса в целом.

Таким образом, применение данной методики позволило определить количественные характеристики требований к профессиональной компетенции в среднем по группе, построить квалификационную модель группы студентов, тем самым оценить качество учебного процесса и выявить критические точки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общемировая тенденция движения к новому качеству высшего образования проявляется, прежде всего, в нарастании комплексного, системного, междисциплинарного и интегрального характера требований к уровню подготовленности выпускников вузов для выполнения как профессиональных, так и социальных ролей в разнообразных и широких контекстах. Это нашло свое отражение в динамичном становлении в последние годы *компетентностного подхода к результатам высшего образования* как обобщения и синтеза ранее осваиваемых отечественной высшей школой системно-деятельностного, личностно-деятельностного, ценностного и иных подобных подходов к формированию результатов и содержанию образования.

Хотя во всем мире продолжают научные дискуссии о содержании понятия «компетенция» применительно к результатам высшего образования, большинство методологов склоняются к определению позиции. Суть ее состоит в том, что объем этого понятия должен:

- с одной стороны, *обеспечивать преемственность* в развитии и реформировании высшего образования через включение в него («поглощение») традиционных «знаний – умений – навыков», придавая последним большую упорядоченность по значимости для успешного освоения студентами будущих профессиональных и социальных ролей;
- с другой стороны, предусматривать в числе главных приоритетов (для результатов именно высшего образования) развитие *креативные* (творческие) способности выпускников вузов и, прежде всего, их готовность справляться с решением реальных задач-проблем с высоким уровнем неопределенности в профессиональной и социальной областях. Без этого эффективное участие выпускников высшей школы в современном инновационном, социальном и экономическом развитии своих стран оказывается невозможным.

Как показано в [18], процесс внедрения компетентностного подхода в практику образования идет пока еще медленными темпами. «Компетентностное образование» зачастую воспринимается многими лишь как очередная директива по формальному изменению основной цели образования: вместо традиционного формирования «всесторонне и гармонично развитой личности» предписано перейти к «ключевым

компетенциям/компетентностям». В числе основных причин этого явления можно назвать следующие:

- сознание широкой педагогической общественности – преподавателей, родителей, самих обучающихся – не только еще не готово к восприятию нового, но и не убеждено в его необходимости;
- сущность компетентностного подхода и пути его внедрения в привычную образовательную практику во многом еще неясны;
- стремление получить практический результат внедрения элементов компетентностного подхода, если не «прямо сейчас», то «уже завтра», хотя нормативные требования к образовательным учреждениям декларативны, не обеспечены в масштабах страны достаточным финансированием, инновационная деятельность педагогов-практиков материально не стимулируется;
- переход к «компетентностному образованию» не опирается на какую-то признанную научным и педагогическим сообществом мощную теорию; весь процесс модернизации основан на решениях, принимаемых преимущественно эмпирически, исходя из здравого смысла и субъективных представлений тех или иных фигурантов.

Последняя причина – главная, не позволяющая получить на научной основе реальные возможности и рычаги повышения качества образования. Необходима психолого-педагогическая теория, понятийный аппарат и принципы которой позволяют «отбирать и оценивать факты» (А. Эйнштейн), устанавливать единый научный язык профессионального общения всех, кто занят в сфере инноваций, и выстраивать продуктивную траекторию движения образования по пути научно обоснованной содержательной, а не формально-организационной реализации идей компетентностного подхода.

Без мощной поддержки руководства вуза этот очень еще незрелый компетентностный подход не может быть чисто механически интегрирован в имеющую глубокие исторические корни традицию объяснительно-иллюстративного обучения. Есть опасения, что он может быть поглощен этой традицией, так как уже не раз и не два бывало – достаточно вспомнить программированное обучение или опыт педагогов-новаторов. В этом случае и потери образовательной системы могут стать невосполнимыми.

Важно подчеркнуть также, что именно через компетентностный

подход в сфере высшего образования сегодня осуществляется принципиальный переход от «предметоцентричности» к «студентоцентричности». Компетентностный подход фактически «подталкивает» педагогическую практику к большей индивидуализации обучения студентов, включая их возрастающую вовлеченность в самостоятельную учебную деятельность и личную ответственность за ее результаты (индивидуальное планирование, самооценка, самоорганизация, саморазвитие, индивидуальный мониторинг, презентация и защита своих учебных достижений, возможностей и др.), развитие навыков трудоустраиваемости. Реализация компетентностного подхода рассматривается как один из главных механизмов *повышения мотивации студентов* к получению качественного высшего образования, ускорения их социального и профессионального становления [8,51,54].

Есть все основания утверждать, что компетентностный подход к результатам образования в высшей школе составляет ядро современных образовательных реформ, а реализация компетентностного подхода рассматривается как ключевое направление совершенствования качества высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Павлова, А.Н. Повышение компетентности студентов через повышение компетентности преподавателя (<http://modern-olraz08.livejournal/5693>).
2. Савченко, Н.А. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. (www.humanities.edu.ru/dl/msg/84193).
3. Скок, Г.Б. Управление психолого-педагогическим блоком компетенций современного преподавателя университета / Г.Б. Скок, Е.А. Зотова, Т.Ю. Сурина // Университетское управление. – 20.... – № . – С. 51_56.
4. Лобок, А.М. Проблема экспертизы и диагностики инновационной образовательной деятельности / А.М. Лобок; под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. – М.: Смысл, 2006.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
6. Морозова, Н.Н. Модель исследовательских компетенций / Н.Н. Морозова, И.М. Фадеева // Университетское управление. – 2007. – № 5. – С. 43 – 51.
7. Самсонова, М.В. Планирование процесса формирования компетентностного специалиста в высшем профессиональном образовании / М.В. Самсонова // Качество, инновации, образование. – 2008. – № 9. – С. 7 – 16.
8. Селезнева, Н.А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3 – 8.
9. Шихонин, А.А. Оценивание компетенций в сетевой среде вуза / А. А. Шихонин, В.А. Тарлыков // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 17 – 24.
10. Дячкин, О.Д. Профилирование учебных курсов как педагогическая технология / О.Д. Дячкин, О.П. Околелов // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 25 – 27.
11. Сучов, В. Модель инженера-строителя: компетентностный подход / В. Сучов, В. Иванов , Е. Корчагин // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 110 – 115.

12. Никитина, Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 125 – 127.
13. Могилевкин, Е.А. Деловая оценка персонала в вузе / Е.А. Могилевкин, О.В. Горшкова, А.С. Новгородов // Университетское управление. – 2008. – № 1. – С. 48 – 54.
14. Сизова, В.В. ИКТ-компетентность преподавателя вуза. <http://ito.edu.ru/2006/Moscow>.
15. Ласковец, С.В. Вопросы реализации стратегии развития персонала вуза / С.В. Ласковец // Качество, инновации, образование. – 2007. – № 3. – С. 38 – 40.
16. Попов, Г.В. Оценка профессиональных компетенций / Г.В. Попов, Т.В. Забегалина, Л.И. Назина // Методы менеджмента качества. – 2007. – № 6. – С. 40 – 43.
17. Алексеев, И.Б. Априорная оценка относительной компетенции экспертов при групповой экспертизе / И.Б. Алексеев // Качество, инновации, образование. – 2008. – № 5. – С. 34 – 36.
18. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А.А. Вербицкий, О.Б. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
19. Смирнова, Е.А. Развитие коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования [текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Смирнова. – М.: Изд-во МГПУ, 2007.
20. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.
21. Яковлева, Н.В. Формирование социально-психологической компетентности менеджеров туристской сферы в процессе профессиональной подготовки [текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Яковлева. – М.: Изд-во МГУ, 2002.
22. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга и приложение 1) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
23. Байденко, В.И. Болонский процесс: курс лекций / В.И. Байденко. – М.: Логос, 2004.

24. Байденко, В.И. ГОС ВПО нового поколения / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2005.

25. ГОСТ Р 52614.2-2006. СМК. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001-2001 в сфере образования. – М.: «Стандартинформ», 2007.

26. Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – Т. 26.

27. Машкин, В.И. Управление компетентностью. Все о качестве. Отечественные разработки. Вып. 45 / В.И. Машкин. – М.: Изд-во НТК «Трек», 2006. – С. 3 – 23.

28. Сидорин, А.В. Бережливое управление человеческими ресурсами / А.В. Сидорин // Методы менеджмента качества. – 2009. – № 4. – С. 4 – 7.

29. Небалуева, Л.А. Измерение удовлетворенности персонала. Все о качестве. Отечественные разработки. Вып. 33 / Л.А. Небалуева. – М.: Изд-во НТК «Трек», 2004. – С. 11 – 15.

30. Герасимова, Г.Е. Управление персоналом. Все о качестве. Отечественные разработки. Вып. 33 / Г.Е. Герасимова. – Изд-во НТК «Трек», 2004. – С. 62 – 87.

31. Шубеннова, Е.В. Современные программы признания персонала в обеспечении высокого качества / Е.В. Шубеннова // Управление персоналом. – 2004. – № 4.

32. Ибатуллин, И.И. Рейтинг субъектов деятельности / И.И. Ибатуллин, А.В. Шостак // Университетское управление. – 2004. – № 3. С. 44 – 58.

33. Друкер, П. Задачи менеджмента в XXI веке / П. Друкер. – М.: Вильямс, 2001.

34. Кирдячкина, С.В. Обновление механизмов управления ОУ в контексте компетентного подхода / С.В. Кирдячкина // Высшая школа сегодня. – 2009. – № 2. – С. 19 – 21.

35. Павлюк, Д.В. Выбор критериев для измерения творческих процессов / Д.В. Павлюк // Методы менеджмента качества. – 2008. – № 11. – С. 20 – 24.

36. Качалов, В.А. Что требуется оценить в действиях по обеспечению компетентности персонала: их результативность или эффективность? / В.А. Качалов // Методы менеджмента качества. – 2008. – № 12. – С. 18 – 24 и 2009. – № 1. – С. 42 – 47.

37. Никулина, И.Е. Студент, преподаватель и работодатель в системе управления качеством образовательных услуг / И.Е. Никулина, О.Н. Римская // Университетское управление. – 2006. – № 6. – С. 46 – 52.

38. Скок, Г.Б. Некоторые нормы качества деятельности преподавателя / Г.Б. Скок // Университетское управление. – 2005. – № . – С. 33 – 42.

39. Урусова, О.В. Развивающийся потенциал ИКТ-технологий в системе повышения квалификации [текст] : дис. ... канд. пед. наук. НГУ им. Я. Мудрого / О.В. Урусова. – Великий Новгород, 2006.

40. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

41. Скок, Г.Б. Некоторые нормы качества деятельности преподавателя / Г.Б. Скок // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 3. – С. 84 – 90.

42. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.

43. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.

44. Байденко, В. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

45. Комплект контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностей обучающихся / под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – 211 с.

46. Баскаев, Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентному подходу / Р.М. Баскаев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 10 – 15.

47. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие; 2-е изд. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 144 с.
48. Можаяева, Т.П. Формирование компетентных специалистов в техническом вузе / Т.П. Можаяева // Методы менеджмента качества. – 2005. – № 12. – С. 15 – 18.
49. Никитина, Л. Технологии формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 125 – 127.
50. Самсонова, М.В. Модель реализации компетенций в образовании / М.В. Самсонова, В.В. Ефимов // Качество, инновации, образование. – 2008. – № 6. – С. 17 – 24.
51. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н.А. Селезнева. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 95 с.
52. Субетто, А.И. Квалитология образования (основание и синтез) / А.И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
53. Войнова, Н.А. Особенности формирования информационной компетентности студентов вуза / Н.А. Войнова, А.В. Войнов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 111 – 118.
54. Каюмов, А.Т. Коммуникационная компетентность личности как цель социализирующего воздействия образовательного процесса / А.Т. Каюмов // Инновации в образовании. – 2007. – № 5. – С. 93 – 98.
55. Сергиенко, Е.А. От когнитивной психологии к психологии субъекта / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2007. – № 1. – Т. 28.
56. Ровинский, Р.Е. Синергетика и процессы развития сложных систем / Р.Е. Ровинский // Вопросы философии. – 2006. – № 2.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
1. Компетентностный подход в образовании. История вопроса.....	7
2. Компетентность как продукт образовательной деятельности.....	12
3. Функции и формирование компетенций в образовании.....	26
4. Формирование компетентного специалиста.....	34
5. Компетентностная модель специалиста инженерного профиля.....	39
6. Требования к компетентности преподавателя.....	44
7. Компетентность управления персоналом.....	65
8. Практическая оценка компетентности.....	89
8.1. Методика мониторинга компетенций студента на основе диагностической модели.....	89
8.2. Оценка профессиональных компетенций выпускников (специалистов) вуза.....	93
Заключение.....	99
Список использованной литературы.....	102

Научное издание

СЕРГЕЕВ Алексей Георгиевич

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Монография

Подписано в печать 17.03.10.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 6,28. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета

600000, Владимир, ул. Горького, 87.