

УДК: 378

доктор педагогических наук, профессор Бережнова Людмила Николаевна

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);

адъюнкт Воронов Сергей Алексеевич

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);

адъюнкт Сидоров Игорь Александрович

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье представлены проблемные вопросы диагностики профессиональных компетенций, рассмотрены различные подходы к их определению. Подробно рассмотрено понятие компетенции и ее соотношение с понятием компетентность. Представлено обоснование профессиональных компетенций критериальный аппарат для их диагностики.

Ключевые слова: педагогическая диагностика профессиональных компетенций, информационно-коммуникационные технологии, компетенция и компетентность, управлеченческие компетенции.

Annotation. The article presents the problematic issues of diagnostics of professional competence, the article considers various approaches to their definition. Discussed in detail the concept of competence and its relationship with the concept of competence. Presents a study of professional competencies criteria-based device for diagnostics.

Keywords: diagnostics of professional competences, information and communication technology, competence and competency ,management competency.

Введение. Информационно-коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью развития, воспитания, обучения и образования человека. Успешность во многом зависит от своевременного ориентирования в информационной среде, способности оценивать и анализировать получаемую информацию, усваивать и преобразовывать сведения в необходимые знания. Одновременно возникает необходимость профессиональной педагогической диагностики компетенций, особенно тех, которым достаточно нелегко дать конкретную оценку. Одной из таких компетенций является управлеченческая, как наиболее важная и в тоже время трудно оцениваемая.

Общество постоянно выдвигает новые требования к профессиональной квалификации специалиста. Отсутствие соответствующих знаний и умений в области применения продуктов информационно-коммуникационных технологий, навыков работы с информационными потоками, способностей эффективно осваивать новые средства коммуникации и технологии в информационной среде замедляет профессиональное развитие специалиста.

В положениях федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования описан набор компетенций, важных для профессиональной деятельности. Однако в них и сопровождающих их нормативно-правовых документах четко не сформулированы требования к методам, алгоритмам и критериям сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов. Стандарты третьего поколения обязывают образовательные организации создавать фонды оценочных средств, которые содержат комплекс мероприятий по контролю и позволяют оценивать знания, умения и уровни сформированности компетенций, однако единых подходов к формированию этих фондов нет.

Еще недавно оценка считалась достаточным критерием для аттестации и выступала в роли доминирующего средства определения успеваемости обучающегося, несмотря на тот факт, что она дает недостаточно информации для диагностики самого образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Понятие оценка слишком узкое, а педагогическая диагностика дает развернутый и более информативный материал. Само слово диагностика происходит от греческого слова «*diagnōstikos*» – способный распознавать [3]. Изначально термин диагностика использовался как медицинский, описывающий процесс установления диагноза, то есть заключения о сущности болезни и состоянии пациента, выраженное в принятой медицинской терминологии. В последующем этот термин стал употребляться и в других отраслях. К примеру, в строительстве диагностика – это установление технического состояния объекта (конструкции, изделия, материала) путем выявления дефектов, методы и средства обнаружения и поиска дефектов [9].

Диагностика не является сугубо теоретическим уровнем познания, практика выступает ее основой, остовом, средством распознавания и одним из критериев ее истинности. Диагностика служит элементом познания, результат которого используется для расширенной оценки состояния, предупреждения отклонений от заданной цели, преобразования и прогнозирования дальнейшего развития. В диагностику вкладывается более широкий смысл, чем просто оценка знаний, умений и навыков.

Существуют разные подходы к определению термина диагностика в педагогике и образовании. Так Л. П. Крившенко считает, что «это изучение состояния педагогического процесса» [8]. Данное определение охватывает достаточно широкую сферу деятельности общества. В. С. Аванесов под диагностикой понимает «систему специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов, нацеленную на выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения» [1]. В определении конкретизируется состав участников процесса и цели проведения самой диагностики. В 1968 году К. Ингенкамп по аналогии с медицинской и психологической диагностикой предложил следующее определение педагогической диагностики: «совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [7].

Стоит понимать, что диагностика нацелена не просто на фактическое представление существующего состояния дел, а направлена в первую очередь на помочь обучающимся в получении ими более качественного образования. Диагностика позволяет не только дать сиюминутный срез уровня сформированности тех или иных знаний, но и выявить динамику и тенденции их формирования, что в свою очередь позволит скорректировать сам педагогический процесс [4]. Систематизация диагностического аппарата, подбор единых критериев оценки знаний позволит улучшить педагогический процесс различных образовательных организаций, в том числе предупредить неверную интерпретацию результатов освоения учебных программ обучаемыми.

Так, одной из важных профессиональных компетенций для курсантов военных ВУЗов, наряду с компетенциями, связанными с владением информационно-коммуникационными технологиями, стоит компетенция управленческая, т.е. совокупность способностей, обеспечивающих управление воинским коллективом в повседневной деятельности и при выполнении служебно-боевых задач. Выполнить педагогическую диагностику данной компетенции довольно сложно, т.к. отсутствуют определенные нормативно-правовыми документами критерии и показатели, дающие основу для оценки. И это является существенной проблемой в настоящее время.

С одной стороны, показатели управленческих компетенций представлены в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [14] и определяются следующими основными способностями:

способностью принимать оптимальные управленческие решения (ПК-23);
способностью организовать работу малого коллектива исполнителей, планировать и организовывать служебную деятельность исполнителей, осуществлять контроль и учет ее результатов (ПК-24);

способностью выявлять и содействовать пресечению коррупционных проявлений в служебном коллективе (ПК-25). С другой стороны, совершенно очевидно, что перечень данных способностей не в полном объеме раскрывает саму суть понятия управленческой компетенции, тем более в такой сложной управленческой области, как военное дело.

Следует признать, что необходимо уточнить как состав управленческой компетенции, так и разработать обоснованные критерии ее диагностики, обеспечивающие качественную оценку деятельности профессорско-преподавательского состава военного вуза.

ФГОС ВПО содержит конкретный перечень компетенций, необходимых будущему специалисту. Чтобы диагностировать сформированность или уровень развития компетенций, необходимо понимание содержания (состава) компетенций. В настоящее время нет единой трактовки этого понятия. Ведутся диалоги по поводу первичности и сущности «компетенции» и «компетентности».

Еще в 1965 году в Массачусетском университете Н. Хомский отметил, «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенций. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. ... Противопоставление, вводимое мною, связано с соссюровским противопоставлением языка и речи, но необходимо ... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» [12]. Другими словами, он указывает на различие между обладанием знанием и его употреблением.

В современной педагогической науке выделяются два основных направления в определении этих терминов. Сторонники практической направленности компетенций (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) указывают на синонимичность понятий. Представители дифференцированного толкования понятий (И.А. Зимняя, О.М. Мутовская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) указывают на принципиальное различие, усиливая деятельностную составляющую в компетентности. И.А. Зимняя компетенцию трактует «как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека» [6]. По мнению А.В. Хуторского: «Компетенция — отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность — владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность — совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [13].

В одном из своих докладов В. Хутмахер указал на то, что само понятие компетенция входит в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, но по своему содержанию оно не определено. Вместе с тем, он акцентирует внимание на том, что понятие компетенция ближе по содержанию к терминам «знаю, как», чем к терминам «знаю, что». Он, также, как и Н. Хомский, подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии ...» [15]. Харитонова Е.В. компетенцию в более широком смысле рассматривает, как «способность найти именно ту процедуру (знание, действие), которая подходит для решения конкретной профессиональной проблемы» [11]. Ефремов О. Ю. предложил более краткое определение компетенции, как совокупности знаний, умений, навыков, способов действий и психологической готовности, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу объектов и процессов [5].

В целом, из анализа видов компетенций зарубежных и отечественных образовательных моделей можно выделить три основных вида:

ключевые или общекультурные, в которые входят все необходимые умения и качества, способности человека для его успешной социализации;

профессиональные или базовые компетенции, необходимые специалисту для деятельности в профессиональной сфере;

профессионально-специальные или надпрофессиональные компетенции, учитывающие специфику профессиональной деятельности, надпредметной сферы деятельности.

Компетентностный подход становится реальностью нынешней социальной жизни, образовательного процесса человека, образовательного процесса человека, образовательной политики государства. Анализ связей компетенций и компетентностей позволяет сделать вывод об их различиях: компетенция — это знания и употребление знаний, а компетентность — основывающийся на знаниях, профессионально, интеллектуально и личностно обусловленный опыт человека [2]. Таким образом, измерить компетенцию можно применив ее в деятельности, употребив ее.

Образовательную систему интересует достигнутый результат, а как следствие — достиг ли обучающийся требуемого уровня овладения компетенциями на том или ином этапе обучения. Педагога в частности интересует уровень овладения изучаемого материала курсантом, когнитивного аспекта образования, который осуществляется по выбранным критериям. Такой критериально-ориентированный подход в педагогических тестах применим лишь в самых простых случаях оценки овладения тем или иным блоком изучаемого материала, т.е. что усвоил обучающийся, а что нет. Выявить же сложные связи понимания предмета, возможность интерпретировать те или иные явления, определить готовность решать нестандартные задачи таким способом не всегда удается.

Всю структуру деятельности курсанта можно представить в виде 4 уровней усвоения знаний. Первый уровень — когда в задаче задана цель, ситуация, и действия по ее решению, требуется дать заключение о соотношении всех элементах, так называемый ученический уровень. Второй уровень — обучающийся самостоятельно воспроизводит и применяет информацию о ранее рассмотренных типовых задачах, выполнение репродуктивной алгоритмической деятельности. Третий уровень — обучающийся выполняет поиск субъективно новой информации об объекте,

комбинирует ранее изученные методы и приемы деятельности, и использует их для решения нетиповых задач. Четвертый уровень – когда в задаче задана цель лишь в общей форме, требуется выполнить поиск похожей ситуации и применить действия по ее решению [10].

Выводы. Первым шагом в диагностике сформированности профессиональной компетенции необходимо определить критерии показателей достижения определенного уровня сформированности каждого по отдельности компонента (из состава профессиональной компетенции) и выбрать средства их измерения. Для каждого уровня деятельности формируется свой набор оценочных средств и критериев. К инновационным оценочным средствам можно отнести кейс-методы, портфолио, компетентностные тесты, итоговые государственные аттестации и практические действия в максимально приближенных к реальным условиям.

Литература:

1. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 41 – 44.
2. Бережнова Л.Н. Постановка проблемы предупреждения коммуникативной депривации: содержание коммуникативной компетенции / Материалы межвузовской научно-практической конференции 18 ноября 2015 года. СПб.: Санкт-Петербургский военный институт ВВ МВД России, 2015. 137 с., С. 26.
3. Большой толковый словарь русского языка. – 1-е изд-е: СПб.: Норинт С. А. Кузнецов. 1998.
4. Воронов С.А., Сидоров И.А. О подходах в определении сути диагностики профессиональных компетенций. Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2015. вып. 2/ТОГИРРО. – Тюмень, 2015. 33 с., С. 22-24.
5. Ефремов О.Ю. Военная педагогика. Учебник для вузов / под редакцией Ефремова О.Ю. – СПб.: Питер, 2014 – 640 с., С. 593.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. 20 с., С. 9.
7. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1999. 240 с.
8. Крившенко Л. П. и др. Педагогика: Учебник под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с., С. 91.
9. МРДС 02-08: Пособие по научно-техническому сопровождению и мониторингу строящихся зданий и сооружений, в том числе большепролетных, высотных и уникальных. – 1-е издание: Москва: 2008, С. 3.
10. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Изд. «Педагогика», 1989. - 192 с. С. 54-55.
11. Харитонова Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67-68; URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10999> (дата обращения: 30.01.2016).
12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Перевод с английского под редакцией и с предисловием В. А. Звегинцева, Издательство Московского Университета, М., 1972. 232 с., С. 9-10.
13. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 23.04.2016 г.).
14. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (степень) "специалист") (утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17 января 2011 г. N 39).
15. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.