

Список литературы

1. Матушанский Г.У., Завада Г.В. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации // Высшее образование в России. — 2008. — № 3. — С. 27–32.
2. Иванов В.Г., Кирсанов А.А., Кондратьев В.В. Интеграция знаний в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы // Высшее образование в России. — 2008. — № 1. — С. 112–115.
3. Жураковский В.М., Приходько В.М., Сазонова З.С. Инновационные исследования в центре инженерной педагогики // Высшее образование в России. — 2009. — № 2. — С. 79–82.
4. Кубрушко П.Ф. Профессионально-педагогическое образование: вопросы теории // Высшее образование в России. — 2006. — № 2. — С. 96–98.
5. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Совершенствование инновационной педагогической деятельности преподавателей технических вузов // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. Серия Теория и методика профессионального образования. — 2013. — Вып. 4 (60). — С. 77–81.
6. Минин М.Г., Беломестнова Э.Н., Паканова В.С. Компетентностно-ориентированная система развития педагогического профессионализма преподавателей инженерного вуза // Инженерное образование. — 2012. — № 11. — С. 48–53.

УДК 378

В.А. Кальней, доктор пед. наук

Российская международная академия туризма

ИНТЕГРАТИВНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Российские вузы на данном этапе сталкиваются с некоторыми противоречиями: между введением новых стандартов и неразработанной системой оценки сформированности профессиональных компетенций; между относительной свободой в определении содержания образования вузом и оторванностью от профессиональных запросов работодателей; между стремлением повысить качество профессиональной подготовки и его несоответствием международным стандартам качества [1, 5].

На сегодняшний день никто не отменял оценки уровня усвоения знаний, практических умений, но практика профессионального образования нуждается в научно-обоснованных эффективных технологиях, позволяющих на протяжении всего периода обучения студента последовательно оценивать уровни формирования у него компетентности как способности решать профессиональные задачи.

Существующая система оценки качества обучения в высшей школе берет свое начало из реформ высшего образования в XIX в., когда университеты превратились преимущественно в научные центры. Приоритетное место в учебных планах отводилось комплексу фундаментальных дисциплин. Это определило нацеленность традиционной отечественной системы высшего образования на теоретическое обучение и слушание студентами лекций в аудиториях, в то время как компетентностный подход требует усиления практического обучения, направленного на обучение умению действовать в конкретной профессиональной ситуации. При изучении отдельной учебной дис-

циплины от студента требуется фактологическое усвоение научных сведений чаще всего на уровне запоминания, но не формируются потребности и умения использовать ее научное содержание в практической профессиональной деятельности. Студент малообеспечен информацией о связи обучения и основных профессиональных задач, которые ему предстоит решать. В образовательных стандартах высшей школы отсутствует взаимосвязь отдельных изучаемых учебных дисциплин с квалификационными характеристиками выпускника и требованиями профессиональной подготовленности специалиста, а также в этой взаимосвязи их последовательное изучение в процессе профессионального образования в вузе. Это свидетельствует о том, что в профессиональной подготовке перед отдельной изучаемой традиционной дисциплиной не ставятся интегральные цели и задачи. Цель изучения — усвоение фактов, теорий, законов и закономерностей, присущих данной области научного знания.

Изменившийся подход к организации и содержанию профессионального образования в высшей школе ставит своей целью подготовку кадров для отраслей экономики, способных в определенной степени компетентно включаться в технологический процесс.

За последние годы в научных публикациях активно обсуждается само понятие «компетентность» [3, 4]. Единой точки зрения до сих пор не выработано, но большая часть научного сообщества связывает компетентность со способностью личности делать что-либо высокоэффективно. Известно, что способности — это индивидуальные особенно-

сти личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности, они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности и их измерение нельзя осуществить по результатам деятельности на основе усвоенных данной личностью знаний и умений. Следовательно, многоаспектный характер компетентности требует интегративного подхода к ее измерению. В измерителях компетентности прослеживаются два компонента: описание рабочих ситуаций или заданных целью деятельности ее результатов, адекватных принятым в данной организации стандартам; описание поведения — характеристика личностных качеств, обладатель которых способен добиться высоких результатов работы. Все личностные качества (мотивы, особенности характера, коммуникационные способности, самооценка и т. д.) могут быть выявлены по проявлениям в поведении (эффективное участие в переговорах, влияние на людей, работа в команде и т. д.). Поведенческая компетентность проявляется тогда, когда эффективно действующие исполнители проявляют личные мотивы, черты характера, способности в процессе решения профессиональных задач, ведущих к достижению нужных результатов в работе. Представляется, что наиболее сложным компонентом компетентности будущего специалиста является поведенческий компонент, определяемый личностными характеристиками.

В существующих средствах измерения он менее всего представлен, так же как и его формированию в процессе профессионального образования не уделяется должного внимания.

Рассматривая интегративность [2, 6] как принцип оценки качества профессиональной подготовки студентов, следует определить ряд положений, раскрывающих сущность этого принципа.

1. Интегративность оценки качества профессиональной подготовки актуализирована компетентностным подходом к профессиональному образованию в высшей школе.

2. Многокомпонентный состав компетенции вызывает необходимость поиска адекватных измерительных средств, оценивающих способность личности применять знания и умения, а также принимать оптимальные решения в конкретных производственных ситуациях.

3. Реализация интегративного подхода возможна на межпредметной основе (например, кейс-ситуация особенно на итоговом этапе оценивания).

4. Интегративный подход предполагает связь отдельных дисциплин с квалификационной характеристикой и требованиями к профессиональной подготовке специалиста.

Одна из важнейших проблем вузовской дидактики — какие измерители или оценочные сред-

ства наиболее адекватны современным требованиям оценки профессиональной компетентности выпускника вуза. Какие из оценочных средств учитывают интегративный характер формируемых профессиональных компетенций выпускника вуза.

Наиболее эффективным средством зарекомендовали себя кейсы как описание событий, произошедших в конкретной сфере деятельности и описанные авторами для дискуссионного их разрешения в учебной аудитории с целью обучения студентов обсуждению, анализу и принятию решений. В отечественной системе образования кейсы, к сожалению, не используются достаточно широко, и это объясняется тем, что они не предусмотрены в плане обучения. Кроме того, у нас отсутствует научная, методическая литература по использованию кейсов в учебном процессе, не издаются каталоги рекомендуемых кейсов, у преподавателей вузов отсутствуют стимулы разработки кейсов. Отсутствуют методики разработки и составления кейсов.

Интегративность как принцип оценки качества профессиональной подготовки обучающихся предусматривает усиление корпоративного подхода к созданию системы оценивания качества профессиональной подготовки выпускников вуза, что влечет за собой изменение места работодателей в российском образовательном пространстве как следствие поворота профессиональной отрасли к результатам обучения; формирование центров сертификации уровня квалификации выпускников вуза; участие работодателей в оценочных процедурах, и не только итогового этапа; партнерский альянс вуза и предприятия.

Список литературы

1. Удотова О.А. Модель управления качеством образовательного процесса в вузе // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 6. — С. 266–275.
2. Цибилова Т.Ю. Интеграция науки и образования как элемент системы непрерывного профессионального образования // Интеграция образования. — 2011. — № 4. — С. 25–29.
3. Сковородкина И.З. Моделирование педагогического процесса: учебно-методические материалы для педагога-инноватора. — Архангельск: Изд-во Поморского гос. ун-та, 1998. — 36 с.
4. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. — М., 2009. — 410 с.
5. Новиков, А.М. Методология образования. — Изд. 2-е. — М.: Эгвест, 2006. — 488 с.
6. Интеграция науки и образования как необходимое условие инновационного развития экономики России: аналитический сборник по материалам «круглого стола», проведенного в рамках 9-го Петербургского международного экономического форума от 14 июня 2005 г. — М., 2005. — 80 с.