

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ

МАРТЫНЕНКО Оксана Олеговна – канд. хим. наук, доцент, проректор по учебной и воспитательной работе, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. E-mail: oksana.martinenko@vvsu.ru

ЯКИМОВА Зоя Владимировна – канд. психол. наук, зав. кафедрой, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. E-mail: yakimovazoya@yandex.ru

НИКОЛАЕВА Виктория Ивановна – и.о. руководителя регионального центра «Старт-Карьера», Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. E-mail: viktoriya.nikolaeva@vvsu.ru

***Аннотация.** В статье проанализирована проблема оценки уровня сформированности профессиональной компетентности выпускников; представлен методический подход к оценке компетенций выпускников бакалавриата, предполагающий непосредственное участие работодателей в процессе оценивания; сформулированы необходимые условия для практической реализации такого подхода. В основе подхода лежит тезис о том, что проверка уровня сформированности компетенций может быть только в действии, в реальной среде. В рамках практико-интегрированного обучения работодатели на протяжении довольно продолжительного времени могут наблюдать развитие и становление профессиональных качеств студентов, а самое главное – проверить наличие ключевых компетенций, которые должны присутствовать вне зависимости от направления подготовки студента. В статье представлены результаты практической апробации предлагаемого подхода на примере Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, реализующего практико-интегрированное обучение.*

***Ключевые слова:** ключевые компетенции, компетентность, методы оценки компетенций, работодатели, практико-ориентированное обучение, результаты обучения*

***Для цитирования:** Мартыненко О.О., Якимова З.В., Николаева В.И. Методический подход к оценке компетенций выпускников // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 35–45.*

Введение

Новая редакция ФГОС продолжает развитие компетентностной модели выпускника, добавляя к общекультурным (ОК) и профессиональным компетенциям (ПК) группу общепрофессиональных компетенций (ОПК). При этом каждая из компетенций вне зависимости от её вида может быть определена как способность и готовность применять *знания* («субъективный образ реальности в форме понятий и представлений»), *навыки* («действие, сформированное путем повторения и доведения до автоматизма»), *умения* («освоенный субъектом

способ выполнения действия, который обеспечивается совокупностью приобретенных знаний и навыков, формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия в стандартных ситуациях») и *владения* («способность при решении конкретной задачи осознанно применять знания, навыки и умения для получения оптимального или наилучшего результата не только в привычных, но и в изменившихся условиях»), успешно действовать на основе практического опыта при решении широкого круга задач, в том числе в профессиональной деятельности.

Ряд авторов, в том числе М.А. Анисимова, И.С. Бляхеров, А.В. Масленников, А.В. Моржов, отмечают важность рассмотрения иерархической связи между этими категориями (по убыванию значимости: владения, умения, знания и навыки), что позволяет реализовывать оценку уровня сформированности компетенций в двух направлениях. Во-первых, оценивать знания и умения в рамках отдельных дисциплин (модулей) на основе разработанных ранее контрольно-измерительных материалов. Во-вторых, оценивать деятельность студентов (либо в процессе деятельности студента в присутствии преподавателя, либо при организации такой работы студента, по результатам которой можно определить степень владения компетенциями) [1, с. 107].

Очевидно, что возможность полностью сформировать не только весь набор компетенций, заданных ФГОС, но и отдельную компетенцию в ходе изучения конкретной дисциплины учебного плана, минимальна. Напротив, каждый элемент ООП (учебная дисциплина, практика, курсовое проектирование) вносит определенный вклад в поэтапное формирование той или иной компетенции в процессе реализации образовательной программы в целом, что нашло отражение в действующих сегодня нормативных требованиях¹. В результате происходит «развертывание» матрицы компетенций (выявление соответствия этапов формирования компетенций отдельным дисциплинам учебного плана). Однако декомпозиция компетенций, наличие уровней и этапов формирования компетенций создают сложность адекватного выбора методов и инструментов оценки. Ситуация с оценочными средствами ещё больше усложняется при разделении дисциплин на базовые и вариативные, а типов ООП – на

прикладной и академический. К тому же конечные результаты освоения образовательной программы требуют обратного процесса «сворачивания» матрицы компетенций в интегральный итог, который в контексте предлагаемого нами подхода может быть обозначен как *профессиональная компетентность* выпускников.

Проблема оценки компетенций и компетентности выпускника

Общий алгоритм оценивания компетенций в образовательном пространстве высшего образования, предусматривающий «эффект сворачивания», предложен М.Б. Гитманом, А.Н. Даниловым и В.Ю. Столбовым. Они исходят из предпосылки, что при освоении базовых частей циклов ООП по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки (УГСН) у студентов формируются базовые компетенции (общие, вне зависимости от специфики вуза). Компетенции, которые формируются при освоении студентами вариативной части ООП, являются различными для каждого вуза, они должны соответствовать требованиям региональных работодателей и проверяются при прохождении производственных практик, а также в ходе подготовки и защиты выпускной квалификационной работы. При этом предполагается проверять уровень остаточных знаний и умений в форме компьютерного тестирования и отдельно – уровень сформированности владений в форме решения ситуационных заданий (кейсов), выполняемых студентами в ходе экспертизы за выделенное время. Окончательный результат контроля уровня сформированности базовых компетенций получается путем «свертки» результатов оценивания по всем циклам дисциплин, выбранных для проверки качества

¹ Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 № 1367 // Российская газета. 2014. 12.03. URL: <http://www.rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html>

подготовки выпускников вуза. Предлагаемая методика позволяет определять процент студентов в рамках отдельной ООП, входящей в УГСН, у которых уровень сформированности компетентности не ниже необходимого (порогового). Далее вычисляется интегральный показатель, который сравнивается со значением критериального показателя качества подготовки студентов (устанавливается Рособрнадзором). Например, критерий соответствия качества подготовки студентов требованиям ФГОС ВПО состоит в следующем: процент студентов в рамках УГСН, у которых уровень сформированности компетентности не ниже порогового, должен составлять не ниже 60% [2].

Необходимо также отметить, что благодаря модернизации ФГОС вузы получили возможность выбора конкретного вида (видов) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится выпускник, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов образовательной организации. Однако требования вовлечения работодателей в процесс разработки стандартов и процедуру итоговой аттестации выпускников поставили перед вузами новые методические и организационно-управленческие задачи, связанные как с формированием компетентностной модели выпускника (КМВ), так и с объективной оценкой результатов образовательной программы «на выходе». В связи с этим особую актуальность в последние годы приобрел вопрос синхронизации требований образовательных и профессиональных стандартов, что нашло отражение в заимствовании профессиональным образованием оценочных средств и методов оценки, успешно применяемых в практике оценки персонала коммерческих организаций (например: «Ассесмент-центр», интервью по компетенциям, метод 360 градусов, экспертная оценка [3]). Однако очевидны и ограничения применения этих методов оценивания

в образовательной среде вуза. Они связаны, прежде всего, с необходимостью наличия специальной подготовки у «оценщиков», а также с трудозатратами преподавателей, превышающими действующие внутривузовские нормативы на оценочные процедуры.

Ещё одна сложность оценивания уровня сформированности компетенций обусловлена тем, что *компетенции проявляются только в действии, в процессе выполнения заданий*. Как справедливо подчеркивает Л.И. Мамонова, общепрофессиональные компетенции можно сформировать только при овладении методами конкретной работы, непосредственном участии в обсуждении и решении конкретных профессиональных задач разнообразного характера в режиме реального времени (а не в ситуации учебного кейса) с учетом множества факторов и рисков реальной производственной среды [4, с. 365]. Поэтому уже в силу самих свойств данной категории оценить уровень развития компетенции можно только в процессе соответствующей деятельности, создав ситуацию этой деятельности и погрузив в нее оцениваемого [5]. Соответственно, наиболее подходящими для оценивания компетенций представляются методы, основанные на наблюдении за выполнением заданий в естественных или квазиестественных ситуациях. По нашему мнению, квазиестественные ситуации, вполне адекватные задаче оценки компетенций студента в ходе образовательной программы, не вполне приемлемы для оценки профессиональной компетентности выпускника на этапе ее окончания. Объективная оценка «на выходе» программы может быть обеспечена только в процессе реальной профессиональной деятельности.

Итак, в процессе освоения образовательной программы происходит *оценивание всех видов компетенций*, заложенных в ФГОС, с учетом смоделированной системы «развертывания» матрицы компетенций (декомпозиции на знания, умения, владе-

ния). Для объективной оценки на этом уровне достаточно применения фонда оценочных средств, состоящих преимущественно из тестов (для оценки остаточных знаний и умений) и кейс-задач (для оценки владений). Однако для итоговой «свертки» компетенций и объективной оценки уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника «на выходе» образовательной программы необходимо соблюдение следующих условий:

- наличие ситуации реальной профессиональной деятельности, позволяющей закончить формирование всех групп заданных компетенций и оценить компетентность выпускника;
- наличие инструментов (оценочных средств) для оценки компетентности;
- участие в процессе оценивания внешних по отношению к образовательной организации представителей общественности, прежде всего – потенциальных работодателей выпускников.

Обеспечение этих условий ставит перед вузом, помимо методических, новые организационно-управленческие задачи, решение которых позволяет погрузить студента не только в имитационную, но и в реальную профессиональную деятельность. Это требует существенной перестройки многих бизнес-процессов вуза, включая формирование нового типа отношений с организациями-работодателями.

Механизмы формирования профессиональной компетентности выпускника

Мы солидарны с мнением А.А. Вербицкого и Е.Б. Пучковой о том, что образовательный процесс представляет собой единство обучения и воспитания. Предмет воспитания – морально-нравственное развитие личности в условиях общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса [6, с. 36]. Это означает, что реализация ООП должна обеспечивать достижение не только образовательного (знания, умения, навыки, владения), но и воспитательного

(положительное отношение к работе, мотивация к труду, стремление использовать имеющиеся знания, умения, навыки и владения в профессиональной деятельности, готовность соблюдать профессиональную этику и т.д.) эффекта.

Подобный ход мысли прослеживается и в концепции А.И. Чучалина, А.В. Епихина, Е.А. Муратовой. Исследователи отмечают, что компетенции содержат такие составляющие, как «готовность», «способность» и «условия». При этом каждая из них, в свою очередь, может иметь ряд атрибутов, важных с точки зрения достижения результатов обучения (т.е. формирования профессиональной компетентности выпускника):

□ *готовность* студентов к решению задач оценивается по степени их мотивации, которая проявляется в активности и заинтересованности в получении результата, оперативности и инициативности их действий при решении задач;

□ при оценке *способностей*, которые демонстрируют студенты при решении практических задач, определяются уровень приобретенных знаний, степень сформированности умений и богатство накопленного опыта применения знаний и умений;

□ при оценке *условий* решения конкретных задач важно определить уровень новизны решаемых задач, степень самостоятельности действий студентов и уровень обеспеченности их ресурсами, необходимыми для решения поставленных задач. Оценка компетенций студентов будет тем выше, чем выше уровень новизны задач, чем больше степень самостоятельности при решении задач и чем ниже уровень начальной обеспеченности ресурсами, что вынуждает студентов самостоятельно восполнять их недостаток. Успешное решение задач в более сложных условиях свидетельствует о более высоком уровне подготовленности студентов [7].

Достичь полноценного эффекта (как образовательного, так и воспитательного)

возможно лишь при полноценной включенности и студента, и преподавателя, и администрации образовательного учреждения, а также работодателя в образовательный процесс.

Одним из механизмов такого «включения» может быть *асинхронная* (индивидуально-ориентированная) *организация учебного процесса*, при которой учебные группы, постоянные по составу в течение всего срока обучения, не создаются. Накануне нового семестра каждый студент представляет в учебную часть перечень учебных модулей, которые он планирует изучать в следующем семестре. В зависимости от того, сколько студентов записались на те или иные модули, учебная часть планирует количество лекционных (поточковых) и практических (групповых) занятий по каждому модулю и составляет общее для университета расписание учебных занятий на очередной семестр. Выбор студента при таком механизме определяется двумя обстоятельствами: желанием попасть к определенному преподавателю на конкретный модуль (выбор преподавателя и модуля) и проектом наиболее удобного индивидуального расписания учебных занятий, что позволяет совмещать обучение с работой или другими видами деятельности (например, со спортом). В результате каждый студент принимает осознанное, взвешенное решение относительно своей траектории профессионального развития и имеет реальную возможность определиться с конкретным профилем будущей профессиональной деятельности, адаптировать содержание своей учебной программы к требованиям потенциального работодателя. Асинхронная организация учебного процесса широко применяется в зарубежных вузах, поскольку является неотъемлемым элементом системы зачетных единиц. У нас она частично используется лишь в нескольких вузах (РУДН, Нижневартровский государственный гуманитарный университет, Тульский государственный университет) [8].

Вторым механизмом «включения» может стать *практико-интегрированная организация учебного процесса*. Обучение, интегрированное с практикой профессиональной деятельности, мы рассмотрим на опыте *Владивостокского государственного университета экономики и сервиса* (ВГУЭС).

Идеология практико-ориентированного обучения была реализована в нашем вузе через интеграцию полноценной профессиональной практики в образовательную программу, приобретение практического опыта в реальных производственных условиях (в течение 8-ми месяцев). Данная модель получила во ВГУЭС название «практико-интегрированное обучение», или «ПИО». В целях погружения студентов в реальную профессиональную практику, учебные планы и календарные учебные графики формируются таким образом, чтобы:

а) практики всех видов были объединены в единый временной период;

б) студентам выпускного курса обеспечивалась возможность совмещать работу и учебу посредством минимизации аудиторной нагрузки и соответствующего формирования расписания контактной работы (занятия проводятся по вечерам и по субботам).

ПИО может быть реализовано только в дуальной модели, в которой потенциальный работодатель меняет роль «клиента» на роль «партнера» вуза. Переход на такую модель подготовки потребовал масштабной подготовительной работы: переговоров с работодателями, организации круглых столов, конференций, ярмарок вакансий, социологических опросов, интервью, встреч и фокус-групп со студентами. Итогом этих мероприятий стало формирование внутренней вузовской нормативной и методической базы ПИО.

Анализ результатов сплошного опроса обучающихся четвертого курса в 2014–2015 учебном году показал, что 27% студентов были трудоустроены на реально су-

ществующие вакансии, получая установленную заработную плату. Остальные были приняты предприятиями в качестве кадрового резерва, их должностные позиции обозначались как «стажер», «практикант-стажер». 82% студентов не меняли базовое предприятие в течение всего периода ПИО, что обеспечило возможность длительного профессионального контакта с коллегами и способствовало объективности процедуры оценки. Каждый студент, выполняя ряд функциональных задач, был ориентирован на выполнение исследований либо проектов на базе предприятия в рамках НИРС и ВКР. Предприятия в соответствии с условиями партнерского договора взяли на себя обязательства предоставить каждому студенту доступ к необходимой информации, назначить ему компетентного руководителя из числа опытных работников, а также обеспечить его участие в постановке целей и задач исследования (которое проводилось в соответствии с реальными интересами данного предприятия и по его заказу), а также участие в работе различных проектных и творческих групп, создаваемых предприятием. Соответственно, помимо приобретения опыта реальной профессиональной деятельности, студент получает возможность профессионального развития и творчества, а работодатель – в полной мере оценить уровень подготовки и потенциал будущего профессионала.

Таким образом, оба рассмотренных механизма (асинхронная и практико-интегрированная организация образовательного процесса) взаимно дополняют друг друга, в совокупности создавая необходимые условия для объективного оценивания работодателями компетентности выпускника.

Методический подход к формированию оценочных средств

Решая вопрос о методах и инструментах оценки, мы исходили из следующих соображений.

Во-первых, несмотря на взаимную за-

интересованность системы образования и практического сектора экономики, нужно все же учитывать высокую загруженность работников предприятий своей основной работой, а также различия, касающиеся профессионального языка. Образно говоря, оценочные средства должны давать шанс на выход из пресловутого «замкнутого круга», когда обвинения вузов в несоответствующей требованиям работодателей подготовке не подкрепляются с их стороны какими-либо конструктивными и ясно сформулированными предложениями.

Во-вторых, оценка должна давать внятную обратную связь, четко обозначающую зоны развития как выпускнику, так и вузу. Отсюда требования к инструментам оценивания:

- простота и невысокие затраты времени на процедуру оценивания;
- возможность оценить весь набор компетенций, формируемых в результате освоения образовательной программы;
- независимость оценки, обеспечиваемая участием внешних по отношению к вузу экспертов;
- использование языка, понятного всем участникам процесса (студентам, преподавателям, специалистам предприятий);
- наглядность и развернутая форма представления результата, дающая информацию для принятия решений по совершенствованию образовательных программ, а также по формированию планов личностного и профессионального развития выпускника.

Среди практикуемых сегодня инструментов, соответствующих данным требованиям, выделяется «Федеральный Интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ)», реализуемый как добровольная сертификация выпускников бакалавриата на соответствие требованиям ФГОС. Для вузов-участников проекта он является элементом независимой внешней оценки качества подготовки выпускников бакалавриата. Содержательно ФИЭБ включает в

себя как тестовые задания по определённому перечню дисциплин, так и междисциплинарные кейс-задания, адекватные видам профессиональной деятельности, определенным в ФГОС по данному направлению подготовки бакалавра. На наш взгляд, несмотря на реализацию компетентностного подхода и ориентацию на постоянное повышение валидности и надежности оценочных средств, Интернет-экзамен не решает ряда задач, связанных с оценкой общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Отдельного внимания заслуживает подход к оценке компетенций, реализуемый всемирным движением WorldSkills («Олимпиада для рабочих рук») ². По условиям конкурса, под каждую компетенцию создаётся конкурсное задание, которое оценивается группой экспертов по заранее принятым критериям оценки. Задания представляют собой максимально приближенные к реальным профессиональные ситуации таким образом, чтобы все участники команды могли продемонстрировать максимально полный набор знаний и навыков. Кроме того, следует отметить коллегиальный метод экспертной оценки, который, в сочетании с выверенным алгоритмом действий оценщика, позволяет гарантировать объективность.

Предлагаемый нами методический подход предполагает сочетание ФИЭБ и методологии WorldSkills, дополненное методом анкетного опроса работодателей по результатам длительного наблюдения за проявлением результатов обучения в процессе «погружения» студентов в практико-интегрированное обучение.

На первом этапе работникам предприятий (кадровикам, руководителям отделов) предлагалось оценить желаемый уровень сформированности компетенций, необходимый для успешного выполнения профес-

сиональной деятельности в данной должности. Основой для первичного анализа стали образовательные стандарты, профессиональные стандарты (при их наличии) и должностные инструкции сотрудника данного предприятия. Работодатели могли также дополнить перечень компетенций по своему усмотрению. Как показали результаты опроса, работодатели выбирали в среднем 7–10 наиболее значимых (укрупненных) компетенций (например, эффективная коммуникация, клиентоориентированность, готовность к изменениям, работа в команде и т.д.). Большинство сошлось во мнении, что специфику деятельности можно обозначить ключевым термином «профессионализм» и уже исходя из специфики должности «разложить профессионализм» на соответствующие поведенческие индикаторы. Итоговая анкета была сформирована по методу семантического дифференциала. Фрагмент типовой анкеты для работодателя представлен на *рисунке 1*.

На следующем этапе, по окончании восьмимесячной стажировки, работникам предприятий, непосредственно наблюдавшим студента в процессе его профессиональной деятельности, предлагалось оценить фактический уровень сформированности компетенций студента по той же шкале и в соответствии с тем же списком. Далее результаты обрабатывались в двух разрезах: индивидуальная оценка каждого студента и обобщенная (усредненная) оценка всего потока выпускников по данной образовательной программе.

Полученные данные с целью их более глубокой интерпретации дополнялись интервью с несколькими (3–5) работодателями по каждому направлению, что позволило сформулировать развернутый отчет, дающий подробную характеристику уровня подготовки выпускников по каждой образовательной программе, а также обознача-

² Регламент соревнований WSR. URL: http://worldskillsrussia.org/wp-content/uploads/2014/12/WSR_OD02_Obshhiij_reglament_sorevnovanij_v1.0_RU.pdf

Анкета для работодателей (экспертов)
Уважаемые коллеги!

Вам предлагается принять участие в определении уровня сформированности компетенций и ключевых характеристик поведения, необходимого для успешного выполнения работы в должности _____.

Инструкция: Вам необходимо оценить каждую пару индикаторов, отражающих профессиональное поведение сотрудника _____, по шкале:

0 – поведенческие признаки не выражены;
1 – поведенческие признаки проявляются иногда и слабо;
2 – поведенческие признаки выражены достаточно заметно, встречаются часто;
3 – поведенческие признаки выражены в большей степени и встречаются очень часто.

При этом Вам необходимо выделить (обвести в круг) ту цифру, которая соответствует степени выраженности данных поведенческих признаков для «идеального» сотрудника.
Например, вы выбираете из пары:

Четко излагает свои мысли письменно, пишет без ошибок	3	2	1	0	1	2	3	Пишет сумбурно, в мыслях путается, допускает ошибки
-------------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------------------------------

и полагаете, что у «идеального» сотрудника данный поведенческий признак должен быть выражен максимально, тогда отмечаете (обводите в круг) цифру 3.

№	«+» Поведенческие индикаторы	Оценка показателя							«-» Поведенческие индикаторы
		3	2	1	0	1	2	3	
Эффективная коммуникация	Четко излагает свои мысли письменно, пишет без ошибок	3	2	1	0	1	2	3	Пишет сумбурно, не прослеживая логическую связь, допускает ошибки
	Устно излагает свои мысли четко, в логической последовательности, на языке, понятном потребителю, без ошибок, слов-«паразитов»	3	2	1	0	1	2	3	Говорит сбивчиво, используя специальную терминологию, допускает ошибки

Рис. 1. Фрагмент анкеты для работодателя по методу семантического дифференциала

ющий сильные стороны и проблемные зоны как отдельного выпускника, так и программы в целом.

В результате проведенной работы был сформирован перечень общекультурных компетенций (дополненный работодателями), которые были признаны работодателями наиболее важными вне зависимости от направления подготовки. Мы проинтерпретировали его как перечень ключевых (универсальных) компетенций – межкультурных и межотраслевых знаний, умений, способностей, необходимых для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сферах и сообществах. Для каждой компетенции работодатели определили желаемый уровень, исходя из пятибалльной системы. Усредненные ре-

зультаты фактического оценивания представлены в *таблице 1*.

Следующим шагом стало добавление в анкету профиля «до» и «после», т.е. разработанный инструмент уже сегодня позволяет проводить лонгитюдное исследование и фиксировать оценку прогресса – «прирост» уровня компетенций. Полученные результаты оценивания уровня сформированности компетенций могут учитываться при выставлении оценки во время итоговой государственной аттестации бакалавров.

Выводы

Предлагаемый нами методический подход базируется на предположении, что оценочные средства, применяемые для оценки уровня сформированности компетенций

Таблица 1

Перечень ключевых (универсальных) компетенций

	Название компетенции	Желаемый уровень развития компетенции	Оценка уровня сформированности компетенции
Формулировки из стандартов	1. Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	5	4,5
	2. Стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства	5	4,4
	3. Умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков	4	4,1
	4. Умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь	5	3,7
	5. Способность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способность анализировать социально значимые проблемы и процессы	4	3,6
	6. Владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного	4	2,3
Добавлено работодателями	7. Способность осваивать новые области знаний и умений	4	4,4
	8. Способность правильно понимать содержание рабочей задачи	5	4,4
	9. Способность соблюдать сроки выполнения работы	5	4,3
	10. Умение находить информацию из различных источников и пользоваться ею для решения профессиональных задач	5	4,3
	11. Гибкое мышление, умение адаптироваться и действовать в нестандартных ситуациях	4	4,1
	12. Творческий подход к решению профессиональных задач	4	3,9
	13. Умение самостоятельно предлагать методы решения задачи	4	3,9
	14. Владение прикладными методами, инструментами решения практических задач	4	3,7

студентов в процессе обучения в разрезе отдельных дисциплин учебного плана, являются недостаточными для итоговой (интегральной) оценки уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника «на выходе» из образовательной программы.

Учитывая специфическую особенность компетенций проявляться лишь в процессе деятельности и формироваться под влиянием готовности, способностей и определенных условий, предлагается оценивать

уровень сформированности компетенций на основе практико-интегрированной модели построения образовательного процесса. При этом полученный опыт практической работы на предприятии и выполнения профессиональных задач в реальных условиях в совокупности с формой представления результата оценки позволяет выпускнику ориентироваться в вопросах:

- какие именно компетенции (профессиональные, личностные) наиболее важны для работодателя;

- каковы особенности предпочтений работодателей на предприятиях различных отраслей и сегментов рынка в рамках одного и того же направления подготовки;
- каков актуальный уровень профессиональной компетентности конкретного студента, а следовательно, его готовности к самостоятельной работе, по оценке работодателя.

Получив такую обратную связь, каждый студент может построить индивидуальную траекторию дальнейшего профессионального развития и вполне обоснованный карьерный план. Вуз, используя обобщенные данные оценки, получает совершенно конкретную и объективную информацию о качестве своих образовательных программ в форме, которая позволяет принимать решения в отношении корректирующих воздействий по конкретным элементам ООП.

Перспективы совершенствования подхода видятся в переходе на асинхронную модель построения учебного процесса, что позволит повысить мотивацию студентов к более успешному освоению индивидуальной траектории обучения.

Литература

1. Анисимова М.А., Бляхеров И.С., Масленников А.В., Моржов А.В. К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 106–112.
2. Матушкин Н.Н., Гитман М.Б., Столбов В.Ю., Гитман Е.К. Подготовка кадров высшей квалификации: некоторые интеграционные механизмы // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 119–127.
3. Могилёвкин Е.А., Новгородов А.С., Клиников С.В. HR-инструменты: практическая оценка. Как выявить сотрудников, которые могут дать максимальный результат: учебно-практическое пособие. СПб.: Речь, 2012. 320 с.
4. Мамонова Л.И. Факторы, влияющие на формирование общепрофессиональных компетенций студентов вуза // Фундаментальные исследования. 2012. № 6–2. С. 365–368.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Вербицкий А.А., Пучкова Е.Б. Возможности теста как средства диагностики качества образования: мифы и реальность // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 33–44.
7. Чучалин А.И., Епихин А.В., Муратова Е.А. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 13–20.
8. Грязев М.В., Руднев С.А., Анисимова М.А., Бляхеров И.С. Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 5–17.

Статья поступила в редакцию 11.10.15.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO ASSESSING GRADUATES' COMPETENCIES

MARTYNENKO Oksana O. – Cand. Sci. (Chemical), Assoc. Prof., Vice-rector for academic and educational work, Vladivostok State University of Economics and Service, Russia. E-mail: oksana.martinenko@vvsu.ru

YAKIMOVA Zoya V. – Cand. Sci. (Psychology), Head of the department of personnel management and labor law, Vladivostok State University of Economics and Service, Russia. E-mail: yakimovazoya@yandex.ru

NIKOLAeva Victoria I. – Acting head of the regional centre «Start-Career», Vladivostok State University of Economics and Service, Russia. E-mail: viktoriya.nikolaeva@vvsu.ru

Abstract. The article analyzes the problem of estimation the level of graduates' professional

competence formation; suggests the methodical approach to the assessment of graduate's competencies with the participation of employers. The authors formulate the necessary conditions for the practical implementation of this approach. The approach is based on the idea that checking the level of competences formation is possible only in conditions of real working environment. During practice-integrated training employers for a definite period can monitor the development and formation of students' professional qualities. The most important thing is that employers can monitor the formation of key competencies that should be present in all areas of training. The paper presents the results of the practical testing of the proposed approach on the example of Vladivostok State University of Economics and Service.

Keywords: competence, universal competence, key competences, methods for assessing competencies, employers, practice-based learning, learning outcomes

Cite as: Martynenko, O.O., Yakimova, Z.V., Nikolaeva, V.I. (2015). Methodological Approaches to Assessing Graduates' Competencies. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 12, pp. 35-45. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Anisimova, M.A., Blyaherov, I.S., Maslennikov, A.V., Morzhov A.V. (2013). [To the Question of Designing of Estimation Means for Students' Professional Competences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 4, pp. 106-112. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Matushkin, N.N., Gitman, M.B., Stolbov, V. Yu., Gitman, E.K. (2007). [Training of Highly Qualified Personnel: Some Integration Mechanisms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 1, pp. 119-127. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Mogilevkin, E.A., Novgorodov, A.S., Klinikov, S.V. (2012). *HR-instrumenty: prakticheskaya otsenka. Kak vyyavit' sotrudnikov, kotorye mogut dat' maksimal'nyi rezul'tat: uchebno-prakticheskoe posobie* [HR-tools: Practical Assessment. How to Identify Employees Who Can Give the Best Results]. S. Petersburg.: Rech' Publ., 320 p. (In Russ.)
4. Mamonova, L.I. (2012). [Factors Influencing Formation of Professional Competence of University Students]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research]. No. 6-2, pp. 365-368. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Zimnyaya, I.A. (2004). *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competences as an Effectively-Targeted Basis of Competence Approach in Education]. Moscow: Research Center for Problems of Quality in Specialists Publ., 42 p. (In Russ.)
6. Verbitskiy, A.A., Puchkova, E.B. (2013). [Features of the Test as a Means of Diagnosis of the Quality of Education: Myths and Reality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6, pp. 33-44. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Chuchalin, A.I., Epikhin, A.V., Muratova, E.A. (2013). [Planning the Assessment of Learning Outcomes in the Design of Educational Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 1, pp. 13-20. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Gryazev, M.V., Rudnev, S.A., Anisimova, M.A., Blyakherov, I.S. (2014). [Module Plans as a Means for Efficient Implementation of University Educational Programs on the Basis of FSES3+]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 11, pp. 5-17. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 11.10.15.

