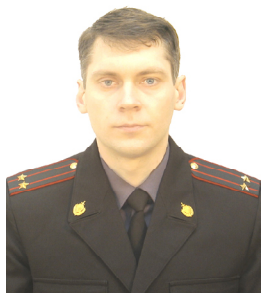




УДК 378.147



**Максим Владимирович КОЧЕТКОВ,**

старший преподаватель кафедры оперативно-розыскной деятельности ОВД Сибирского юридического института МВД России (г. Красноярск),  
кандидат технических наук, доцент

## ВНЕДРЕНИЕ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИЮ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КАЧЕСТВА

### INTRODUCTION OF MODULE-RATING APPROACH INTO THE TEACHING PROCESS WHILE IMPLEMENTING COMPETENCE ORIENTING EDUCATIONAL QUALITY STANDARDS

**Н**а протяжении последних лет российская система высшего профессионального образования осуществляет модернизацию содержания и технологий образовательной деятельности, исходя из международных тенденций развития высшей школы, что получило наименование «Болонский процесс» в соответствии с инициативой отмеченные изменения международным соглашением в г. Болоньи.

Какие основные идеи лежат в основе преследуемых изменений высшей школы?

Разработка федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) с учетом требований Болонского процесса сосредотачивается на описании результатов образования в виде компетентностных характеристик выпускников различных направлений их подготовки.

Понятия «компетенция» и «компетентность» до сих пор находятся на этапе становления. ФГОС ВПО дает определение компетенции как способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Позиции ученых сходятся в том, что в компетентностной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату

образовательного процесса. Цель – усиление практической направленности подготовки, исключение ситуации, когда выпускник подготовлен ко всему и ни к чему конкретно. Новая концепция реформирования высшей школы должна способствовать тому, чтобы профессиональное образование научило человека не только что делать на определенном уровне профессиональной квалификации, но и, например, справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями и работать в группе. То есть компетентность не противопоставляется профессиональной квалификации и не отождествляется с ней, а модели специалиста ассимилируют преимущества квалификационной и компетентностной моделей. Результаты обучения выстраиваются в двух измерениях: квалификационно-профессиональном и междисциплинарно-компетентностном.

Таковы, на наш взгляд, основные концептуальные особенности модернизационных изменений российской высшей школы, которые уже должны быть повсеместно внедрены в основных чертах, но наталкиваются на вполне закономерный профессионально-педагогический консерватизм. Нередко вызывает отторжение и сам факт навязывания новшеств администрацией вуза, зачастую не способной разъяснить их суть, обеспечить соответствующее повышение квалификации. Нововведения



вполне могут показаться очередной компанейщиной и профанацией. Тому имеются и вполне объективные причины, обусловленные содержанием отмеченных ранее основных идей, лежащих в основе преследуемых изменений высшей школы. Остановимся на некоторых из них.

1. ГОС ВПО сохраняют характерные для стандартов первого и второго поколений требования к содержательной стороне образовательной программы. Поэтому может сложиться впечатление, что для придания соответствующей образовательной программе современного, «компетентностного», вида достаточно предусмотреть побольше формулировок с употреблением терминов «знание», «понимание», «умение» и т.д.

2. По сравнению с предыдущими ГОС ВПО появляются определенные требования к структуре реализующих их образовательных программ – каждый учебный цикл предполагает базовую (обязательную) и вариативную (профильную) части. Профильная часть предназначена для углубления знаний, умений, навыков для успешной профессиональной деятельности и (или) продолжения профессионального образования, например, в магистратуре. Она раскрывает, детализирует компетентностные характеристики выпускников в виде компетенций, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей). Та же структура образовательного стандарта сохраняется и внутри учебных дисциплин. Однако модульное построение характерно и для сложившейся в «болонский» период образовательной системы высшей школы, в связи с чем при желании с небольшими внешними корректировками имеющиеся образовательные программы вполне могут быть приведены к новомодному виду.

3. Технологии образовательного процесса, реализующие содержание образования с учетом обозначенных специфических особенностей его представления, предполагают рейтинговый принцип оценки качества образования, исходя из привязки проверки качества образования к кон-

кретным модулям. Вместе с тем рейтинговый подход не нов для отечественного образования, достаточно открыть учебники по педагогике высшей школы.

Таким образом, «болонские нововведения» вполне могут показаться лишь очередной модой: компетентностно-ориентированные акценты стандартов образования с практически прежними требованиями к содержательной стороне образовательной программы; модульный подход с легко сохраняющейся при желании, пусть и в переименованном виде, тематической структурой учебных дисциплин; рейтинговый подход к оценке знаний в классическом для отечественной педагогической теории виде, пусть и не нашедшем широкого применения в педагогической практике.

Постараемся прояснить приоритеты и содержание модернизации российской высшей школы, основываясь на понимании специфики европейского образования с его компетентно-ориентированными образовательными стандартами и претворяющим их модульно-рейтинговым подходом к обучению.

Исторически перед европейским образованием стояли задачи интеграции, обеспечения сопоставимых документов об образовании, мобильности выпускаемых специалистов в плане их трудоустройства и, конечно, проблема качества образования, что как раз и гарантировало бы востребованность специалистов. В результате сложилась основная для понимания обозначенной нами проблемы особенность образования в Европе. Она состоит в таком уровне индивидуализации образовательной деятельности, когда обучающийся имеет возможность выбирать между преподавателями, ведущими ту или иную учебную дисциплину, между разными учебными дисциплинами, а также объемом их освоения, и даже между вузами в рамках изучения тех или иных спецкурсов. Причем эти вузы могут находиться в разных европейских странах. Именно для обеспечения такого уровня индивидуализации образования и служат сопоставимые в



разных европейских странах образовательные стандарты, их структуры в виде упоминаемых базовой (обязательной) и вариативной (профильной) составляющих, а также модульно-рейтинговая оценка качества образовательной деятельности. Трудно представить сложившуюся систему европейской высшей школы с ее уровнем индивидуализации образовательной траектории хотя бы без одной из отмеченных составляющих. И уже следствием является естественно сложившаяся на основе современных информационных технологий качественно иная, чем в отечественной высшей школе, роль самостоятельной подготовки обучающихся при сохранении и усилении институализирующе-направляющей познавательную деятельность функции учебного заведения. Значимость институализирующе-направляющей функции обусловлена постоянно возрастающим объемом профессиональных знаний, противоречивым характером той информации, которая определяет быстро обновляемую и расширяющуюся сферу профессионального знания, возросшей сложностью оценки объективности информации и ее значимости в связи с увеличением роли Интернета в ее хранении и распространении.

Если вернуться к концептуальной подоплеке понятий «компетентность», «компетенция», то можно сказать, что система обучения в Европе нацелена на то, чтобы каждый обучающийся, основываясь на индивидуальных предпочтениях, но в рамках специальности, по которой он получит диплом, был профессионально уникален, профессионально индивидуален в соответствии с тем выбором сфер знания, который ему предоставило учебное заведение для освоения. Индивидуальная траектория подготовки специалиста обуславливается постигнутым им набором образовательных модулей, состав которых к старшим курсам все больше отличается у отдельных обучающихся. Однако как бы ни была индивидуализирована подготовка специалиста, представление ее содержания в виде базовой и профильной составляющих обеспечивает одинаковый, соот-

носимый с базовой составляющей, уровень квалификации у всех обучающихся по данной специальности в той степени, как соотносятся общее и частное при рассмотрении такой иерархии, как образовательная программа подготовки специалиста – образовательная программа учебных циклов – образовательная программа отдельных учебных дисциплин.

Специфика образовательной деятельности вузов силовых ведомств обусловлена тем, что курсанты имеют жесткий распорядок дня и нередко привлекаются к охране общественного порядка. Курсанты значительнее, чем студенты, ограничены в свободном времени. Поэтому в ведомственных вузах, где обучение совмещается с выполнением разнообразных функций (от охраны общественного порядка до многочисленных обслуживающе-охранных, служебно-режимных), сложнее, чем в гражданских учебных заведениях, в полной мере реализовать индивидуально-ориентированный выбор обучающимися образовательных траекторий. Более жесткая, чем в гражданских вузах, регламентированность учебной деятельности, конечно, не исключает более широкого преподавания факультативных учебных дисциплин, дисциплин по выбору. Однако обеспечение собственного для западноевропейского образования простроения обучающимся индивидуальной образовательной траектории существенно сложнее, чем в гражданских вузах. По всей видимости, в ближайшее время не придется надеяться на значительные подвижки в индивидуализации образовательной траектории за счет выбора учебных дисциплин. Внутридисциплинарная индивидуализация образовательной деятельности, да и просто углубленное изучение учебных дисциплин, что обуславливается самостоятельной подготовкой, инициативой обучающегося, его стремлением к научной деятельности, затруднены в связи с отмеченной выше ведомственной спецификой вуза, когда на постижение учебной программы вне учебных аудиторий у курсантов нередко просто не остается времени. Следовательно, в вузах силовых ве-



домств в настоящее время при всем желании теряется основная инновационная «изюминка» блочно-модульной организации процесса обучения, как следствие – модульно-рейтингового подхода к оценке знаний.

Вместе с тем Болонский процесс охватывает все российские вузы. Это состоявшийся факт. Поэтому приведение в соответствие имеющейся структуры учебных дисциплин тому модульному виду, который требуется веяниями времени, – пусть и формальный, но необходимый шаг. Он также принесет плоды, так как может быть решена давно выявленная, но во многих вузах так и не устраненная проблема невзаимоувязанного преподавания некоторых учебных дисциплин, когда нередки факты дублирования преподавания некоторых областей знания или прерывания логики последовательного изучения содержания образования. Представление содержания образования в виде базовой и профильной составляющих способствует более высокому уровню осмысления в вузе взаимосвязи содержания учебных дисциплин, последовательности их преподавания, тем более если имеются (хотя бы немного) учебные дисциплины по выбору, спецкурсы.

Что же касается рейтингового подхода, то, несмотря на то, что теряется его ключевая роль в обеспечении индивидуализации образовательной траектории на отмеченном ранее европейском уровне (дисциплины по выбору, включая объем их изучения, выбор вузов, где, на взгляд обучающегося, освоение им тех или иных учебных дисциплин предпочтительнее), остается достаточно преимуществ для широкого внедрения в педагогическую практику вузов МВД России с учетом специфики таковых.

Перечислим некоторые из отмеченных преимуществ, детализируя лишь те, которые, на наш взгляд, слабо представлены в научных дискуссиях и недостаточно осмыслены широкой педагогической общественностью:

– объективность оценки знания с точки зрения принципа научности. Дело в

том, что оценка знаний баллами 1, 2, 3, 4, 5 относится к порядковой шкале (шкале рангов)<sup>1</sup>. Такая распространенная операция, как взятие среднего арифметического, не может быть использована, если измерения получены в порядковой шкале, так как усреднение предполагает сложение значений величины, а операция суммы для порядковых шкал не может быть корректно определена.<sup>2</sup> Это обусловлено тем, что трудно судить о равномерности или неравномерности интервалов между соседними значениями оценок. Мы не вправе, к примеру, сказать о том, что знания учащегося, оцененные на «5», настолько же отличаются от знаний, оцененных на «4», как знания, оцененные на «4», отличаются от знаний, оцененных на «3». По имеющимся у нас данным, в вузах системы МВД России практически повсеместно качество образования оценивается в результате сложения оценок и получения среднего значения. Полагаем, это ненаучно. Также недопустимо сравнение оценок, полученных обучающимся за разные задания, вне сопоставления коэффициента сложности соответствующих заданий. Например, на одном из следующих друг за другом практических занятий по одной теме курсант на первом занятии получает оценку «2», на втором занятии – «5». Закономерен интерес у представителей учебного отдела: как такое может быть. Пояснение преподавателя, безусловно, может внести ясность в данный вопрос: на первом занятии курсант получил оценку «2» за домашнее задание, а оценку «5» на втором – за проявленную активность в ходе освоения нового технического средства. Таким образом, ясность у представителей учебного отдела появляется только после пояснений преподавателя, который может разъяснить, что для него контрольная имеет более высокий коэффициент значимости, чем задание, связанное с освоением нового технического средства. Для представителей учебного отдела, которые смотрят журнал с оценками, совсем не видны отмеченные приоритеты педагога, их воп-



росы и недоумение вполне объяснимы. Модульно-рейтинговый подход после превращения в жизнь снимает подобные проблемы и позволяет с научных позиций оценивать качество подготовки, в отличие от оценивания баллами 1, 2, 3, 4, 5;

– накопительная система баллов по учебной дисциплине (например, чтобы сдать учебную дисциплину на «удовлетворительно», необходимо набрать 70 зачетных единиц, причем 50 – по базовым модулям) стимулирует активность обучающегося, его заинтересованность в получении зачетных единиц. В настоящее время неуспеваемость курсанта составляет, скорее, проблему для руководителей курсов и тех преподавателей, которые поставили «неудовлетворительно»;

– модульно-рейтинговая система в ее современных вариантах реализации обеспечивает большую объективность и многоплановость оценки успеваемости обучающегося (особенно при комплексной реализации с системой портфолио);

– модульно-рейтинговая система, с одной стороны, делает обучающегося более защищенным от субъективного отношения к нему преподавателя, с другой – преподаватель защищен от давления со стороны обучающегося и стоящих за ним «крыш» и знакомств, поскольку рубежный контроль носит упорядоченный, системный характер, его технология прозрачна. Представители учебного отдела, имея на руках тесты, которыми пользуется педагог в периоды рубежного контроля, могут в любое время осуществить контроль качества подготовки специалиста, во всяком случае оценить его минимально необходимый уровень;

– модульно-рейтинговая система стимулирует создание условий, способствующих познавательной заинтересованности обучающегося отдельными учебными предметами, тематическими областями знания, поисковому характеру познавательной активности с учетом индивидуальных предпочтений, междисциплинарных взаимосвязей и специализации (за счет доступности знания, такой его структурированности, ко-

торая способствует выявлению пробелов в освоении учебного материала, его взаимосвязанности с другими тематическими областями знания, учебными дисциплинами). Те же механизмы способствуют восполнению пропущенных знаний курсантом, в том числе и в режиме дистанционного образования, в случае пропуска им занятий.

Реализация модульно-рейтингового подхода предполагает качественно иной уровень организации самостоятельной подготовки обучающихся. Отмеченное обстоятельство заслуживает отдельного внимания.

В вузах Европы инициативно-выбирающий подход к индивидуально протраиваемой образовательной траектории определяет доминирующую роль самостоятельной подготовки обучающихся в освоении ими областей знания. Роль аудиторных занятий, индивидуальных встреч с педагогами – это получение направляющей, ориентирующей, систематизирующей помощи, помощи в углубленно-поисковом освоении знания, что особенно выражено на старших курсах. Такие приоритеты познавательной деятельности естественным образом вбирают в себя самые современные возможности дистанционных, компьютерно-ориентированных образовательных технологий.

Как отмечалось, в вузах системы МВД России самоподготовка носит жестко регламентированный характер, курсанты ограничены во времени выполняемыми служебными обязанностями, предлагаемая вузом образовательная траектория носит унифицированный характер. Специфика самоподготовки в вузах силовых ведомств затрудняет ее модернизацию на отвечающем современным требованиям уровне. 17 сентября 2009 г. в режиме интернет-семинара «Виды мультимедийных учебных пособий и методика их использования в образовательном процессе» представителям учебных заведений системы МВД был презентован опыт Нижегородской академии МВД России: показаны широкие возможности современных информационных технологий сопровождения образовательной деятельности, в том числе самопод-



готовки (возможности хранения, презентации и направляюще-систематизирующего, поэтапного освоения различных областей знания, использования тестов). По всей видимости, продемонстрированные возможности касались отдельных учебных дисциплин. Думается, по мере увеличения их количества все сложнее будет оставаться в рамках сложившейся организации самоподготовки курсантов. Потребуется ее радикальное реформирование, чтобы предоставить обучающимся свободное время, обеспечить им самый широкий доступ к компьютерно-сетевым информационным ресурсам, призванным сопровождать самоподготовку. В связи с этим с оптимизмом смотреть в будущее всем вузам МВД России позволяют темпы развития технических средств, когда с уверенностью можно говорить о том, что уже через год-другой наличие индивидуального ноутбука у каждого курсанта не будет представлять проблемы, существенно обременяющей его бюджет. То есть обеспеченность компьютерной техникой может решиться естественным образом благодаря техническому прогрессу. Доступ же к сетевым ресурсам, где преподавательским составом могут быть представлены все направляющие самостоятельную подготовку информационные продукты, как это делается в Европе и, например, в Сибирском федеральном университете, может быть осуществлен посредством системы WiFi. Речь идет о выходе в локальную информационную сеть, используя радиоканал, для чего достаточно находиться с ноутбуком, например, на территории учебного заведения (опыт Сибирского федерального университета).

Возвращаясь к упомянутому опыту нижегородцев, хотелось бы подчеркнуть, что сами по себе информационные ресурсы не являются благом. Более того, они могут и навредить эффективности учебной деятельности. Так, уже сегодня в связи с широкой деятельностью вузов МВД России по разработке учебно-методических комплексов не составляет труда

выложить весь информационный массив в локальную сеть. Однако как это скажется на эффективности образовательной деятельности? Минусов от этого может быть больше, чем плюсов. Грамотный подход, аналогов которому гораздо больше в гражданских вузах в связи с характерным для них вольным распоряжением студентами своим внеаудиторным временем, продемонстрирован коллегами из Нижнего Новгорода.

В заключение отметим, что специфика вузов силовых ведомств в контексте Болонского процесса состоит в жестко заданной, безальтернативной образовательной траектории, а также в регламентированном характере самостоятельной подготовки, не опирающейся на современные возможности компьютерно-информационных технологий и адекватные качественной подготовке ресурсы времени обучающихся на ее осуществление. Если первый из выделенных аспектов вряд ли может быть решен в ближайшие годы, то менять организацию самоподготовки можно и нужно уже сейчас. Сегодня для этого нет даже существенных материальных преград. Основная задача – использование педагогического опыта, накопленного передовыми гражданскими вузами, а также отдельными вузами системы МВД России, ориентированного на современные возможности компьютерно-информационного сопровождения образовательной деятельности. И тогда осуществляемая в России модернизация высшей школы на основе модульно-рейтингового подхода к обучению, предполагающего приоритет самостоятельной подготовки с учетом ее организации на основе информационных технологий, станет не формально-косметическим мероприятием, а действенной реформой качества образовательной деятельности.

---

1 Чаще всего для оценки педагогических процессов применяют шкалы: порядковую (рангов), наименований, интервальную, а также отношений.

2 Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004.