

ЭКЗАМЕН КАК ПРОВЕРКА КОМПЕТЕНЦИЙ

В. Л. АЛЕКСАНДРОВ

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники»

В тезисах рассматривается роль экзамена с точки зрения проверки сформированных в процессе изучения дисциплины компетенций.

Указывается, что это проверка при традиционной форме проведения экзамена сопряжена с рядом трудностей. Выдвигается ряд предложений по трансформации экзамена с организационной и методической стороны.

Ключевые слова: экзамен, компетенции, многоуровневые задания.

Экзамен – финальный аккорд совместной работы студентов и преподавателя. На всех его участников накладывается особая ответственность. Первые должны продемонстрировать накопленный за период освоения дисциплины багаж знаний и набор умений, второй – адекватно (то есть быстро, точно и справедливо) их оценить. Несмотря на перманентные в последнее время реформы нашей системы образования, экзамен как форма аттестации процедурно и технологически практически не меняется. Как и всякий консервативный элемент в «эпоху перемен», он остаётся символом стабильности и преимущественности отечественной педагогики. Но с другой стороны, именно поэтому неизменность формата экзамена со всей остротой ставит вопрос: насколько он соответствует требованиям сегодняшнего дня, в том числе – насколько адекватно он вписан в рамки учебных программ?

Как известно, современная педагогика высшей школы ключевым критерием успешности её выпускника считает формирование у него определённых «компетенций». Само это понятие ввёл в оборот американский лингвист Н. Хомски в 1965 году [1]. За истекшие полвека в образовании сформировался «компетентностный подход». Один из его основателей Дж. Равен определил компетенции как мотивированные способности и перечислил несколько десятков их видов [2]. Поскольку широкая рамка подхода допускает различные толкования его основного понятия, были созданы различные классификации компетенций (перечни видов и подвидов).

В одном из вариантов выделяют профессиональные, личностные и социальные компетенции; во втором – академические (общепрофессиональные) и профессиональные (узкоспециализированные); в третьем – теоретические и практические (операциональные).

В любом случае перечень широк и многогранен и возвращает к выше сформулированному вопросу: насколько традиционная рамка экзамена широка и гибка, возможно ли в её пределах провести качественный, многоуровневый анализ подготовки студента? По нашему мнению, целый ряд формальных и содержательных аспектов экзамена как минимум не способствуют достижению этой цели.

Во-первых, сам список вопросов к экзамену по многим дисциплинам предполагает лишь пересказ хорошо (или плохо) выученного материала, и в этом смысле является только проверкой уровня его запоминания и воспроизведения. По шкале многоуровневых заданий экзаменационные вопросы относятся лишь к первому – репродуктивному – уровню. Именно этот факт является основной причиной многолетнего «бича» экзаменов – подготовки «шпаргалок» и последующих попыток ими воспользоваться. Не секрет, что зачастую экзамен превращается в обоюдонервный квест – игру-приключение-испытание. Учащиеся большую часть времени и усилий тратят на незаметное списывание, а преподаватель, внимательно слушая ответ одного, одновременно выполняет поисково-надзорно-карательные функции – как не допустить этого списы-

вания остальными или наказать пойманного. Излишне говорить, кто в таком соревновании чаще выходит победителем.

Проблема останется неразрешимой, пока у студентов будет мотивация к обману, а она обусловлена характером одноуровневых вопросов. Поэтому один из возможных способов разрешения проблемы – переход к многоуровневым заданиям, в том числе продуктивного и эвристического характера. Такие задания предполагают демонстрацию умений анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, моделировать, аргументировать, делать выводы, прогнозы, т.е. осуществлять важнейшие логические операции в той или иной предметной области. Но переход к таким заданиям трудноосуществим в силу ряда причин, прежде всего из-за ограниченности времени, отведённого на опрос одного студента. 7-10, максимум 15 минут не позволяют выйти за рамки пересказа с одной стороны и уточняющих вопросов – с другой. Альтернативой мог бы выступить многоуровневый письменный тест или комбинация письменных и устных ответов, но переход к ним сопряжён с большими организационными и техническими трудностями.

Во-вторых, немаловажную роль в возможном искажении оценки играет психологический фактор. Не секрет, что любой экзамен или зачёт – это почти всегда стресс. Даже хорошо подготовленные студенты в напряжённой обстановке экзамена отвечают нередко хуже, чем в течение семестра на обычных занятиях. Тремор рук, тик век и губ, дрожание голоса, бледность или, напротив, покраснение лица – нередкие и очевидные физиологические признаки не лучшего психоэмоционального состояния отвечающих. Какой бы доброжелательной ни была атмосфера экзамена, полностью от его «стрессовой» природы уйти невозможно. «Отличник» в силу личных особенностей темперамента и характера может растеряться, переволноваться и ответить так же, как уверенный в себе и спокойный «троечник», получив такую же – а значит не вполне заслуженную – оценку.

В-третьих, традиционный характер вытягивания билетов на экзамене носит лотерейный, а значит, во многом случайный характер. Нельзя исключить вероятность, что кто-то вытянет именно те вопросы, которые он только и учил, а другой – единственные из тех, которые не успел повторить при подготовке. Нивелировать роль такой случайности (в обоих вариантах) можно сквозными дополнительными вопросами по всему курсу, но, как отмечалось выше, у преподавателей просто нет на это времени.

В-четвёртых, нередко искажающую роль играет фактор психологической усталости преподавателя. Чем подробнее, дотошнее он спрашивает первых отвечающих, тем больше на это уйдёт времени и тем вероятнее поверхностность в оценивании остальных. Известно, что слабо подготовленные студенты предпочитают идти последними, прекрасно осознавая значение фона усталости преподавателя, его психологической готовности ставить пускай и низкие, но положительные оценки «просто так», из жалости, из желания поскорее отдохнуть.

В-пятых, в процессе трансформации нашей системы образования, в том числе её включения в рамки Болонского процесса, до сих пор не сложилось внятной корреляции между модульно-рейтинговой системой (МРС), зачётными единицами (кредитами) и оценкой на экзамене. По привычке и студенты, и преподаватели главной считают последнюю. Это логично, ведь именно она будет внесена в приложение к диплому как цифровое отражение уровня освоения дисциплины. Но как раз это во многом обесценивает текущую успеваемость, обнуляет многочисленные работы, которые студенты выполняют в течение семестра: устные ответы, тесты, доклады и рефераты, лабораторные работы, творческие задания.

Одной из задач внедрения МРС была легитимизация так называемых «автоматов», т.е. оценок, полученных за семестр и освобождающих от сдачи экзамена. Но не-

которые организационные и технические особенности системы (понижающие коэффициенты, трудность адекватной оценки лектором больших потоков) пока не позволяют говорить об успешной реализации этой функции.

Конечно, экзамен – слишком давняя, привычная и устойчивая конструкция в образовательной системе, чтобы можно было говорить о её безболезненной замене или тотальном устранении. Но если участники педагогического процесса желают идти в ногу со временем, им неизбежно придётся всё больше задумываться о трансформации экзамена в организационном, методическом и содержательном аспектах. Иначе экзамен станет живым памятником самому себе, символом застоя и косности, неспособности отвечать на вызовы времени.

Список литературы:

1. Хомски Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002.

УДК[378.4+81'243]:004

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

О. В. АНДРЕЕВА, И. И. ЛИХТАРОВИЧ

Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники»

Компьютерные технологии используются преподавателями вузов почти по всем предметам и являются неотъемлемой частью учебного процесса. Уже созданы и совершенствуются специальные технологии дистанционного обучения. В связи с этим использование Интернета в процессе обучения иностранным языкам становится всё более актуальным.

Ключевые слова: Информационные технологии, Интернет, Интернет технологии, компьютерные технологии, интерактивное общение, компьютерные программы, коммуникативно-ориентированный метод, технологии дистанционного обучения, моделирование ситуаций.

Современное образование в высшей школе очень сложно представить без использования информационных технологий. Информатизация общества, которая началась в 70-х гг. прошлого столетия, в последние годы приобрела поистине глобальный характер, охватив все аспекты жизни и профессиональной деятельности людей.

Информатизация образования заключается в интеграции средств информатизации в образовательный процесс. При этом под средствами информатизации образования понимают «компьютерное аппаратное и программное обеспечение, а также их содержательное наполнение» [1], являющееся одним из важных направлений в процессе обучения.

Компьютерные технологии широко используются преподавателями вузов почти по всем предметам. Они открывают доступ к новым источникам информации, дают новые возможности для творчества, обретения и закрепления профессиональных навыков, повышают эффективность самостоятельной работы, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения. Уже созданы и совершенствуются специальные технологии дистанционного обучения, стали доступными различные службы Интернета, такие как всемирная паутина WWW, электронная почта E-mail, телеконференции и т.д. Вполне закономерно, что и преподаватели иностранных языков по достоинству оценили потенциал информационных технологий.