

23. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 308с.
24. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - М., 1949.
25. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л.: ЛГУ, 1979. - С.131-145.
26. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус. // Педагогика. - 1999. - № 7. - С.5-11
27. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. - М.: Педагогика, 1998. - 131с.
28. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 51с.
29. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя. Автореф. докт. дис. - М., 1998. - 28с.
30. Стрижкова Г.М., Астафьева Н.Е., Филатьева Л.В., Клемешова И.В. Система повышения квалификации как фактор развития регионального образования //Образование в регионе. - 1999. - Вып. 4. - С.17.
31. Хозяинов Г.И. Некоторые аспекты функционального подхода к обучающей деятельности педагога. // Новое в теории и практике обучения. - М.: Педагогика, 1981. - С.34-53.
32. Юрова Л.Л. Личностно-деятельностный подход как средство преодоления кризиса профессиональной компетентности учителя в современных условиях // Образование в регионе. - 1998. - Вып. 1. - С.18-21.
33. Юсупов И.М. Психология эмпатии. (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. На соиск. Уч. Степ. д-ра. психол. наук. - СПб.: СПб. Гос. Ун-т. 1995. -252 с.

Н.Б. Парфенова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ПСКОВСКОГО ПЕДУНИВЕРСИТЕТА

С 2000 г. складывается тенденция, при которой существенно возрастает роль и значение проблемы качества образования. Такой вывод следует из анализа "Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года" [2].

С целью повышения качества образования на кафедре психологии ПГПУ в рамках общекафедральной темы НИР разработана модель "Психологические аспекты качества образования".

Мы опираемся на разрабатываемую модель качества образования Н.А. Селезневой [3], директора центра качества образования, и компетентностный подход в образовании, предложенный И.А. Зимней [1].

Н.А. Селезнева различает понятия "качество высшего образования" и "проблемы качества высшего образования" в широком и узком смыслах.

В широком смысле "качество высшего образования" понимается как сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям. "Проблемы качества высшего образования" есть нарушения такого "сбалансированного соответствия" по разным причинам. При этом имеется в виду, что сами выявленные и заданные потребности, цели, требования, нормы (стандарты), условия соответствуют объективным тенденциям прогрессивного развития человека и общества.

В узком смысле "качество высшего образования" есть "качество подготовки специалистов с высшим образованием". Управление качеством в высшем образовании призвано обеспечивать сбалансированное соответствие высшего образования многообразным и изменяющимся потребностям, целям, требованиям, нормам, условиям. Через совершенствование и развитие механизмов управления качеством в высшем образовании должны решаться все возникающие "проблемы качества образования". Основные проблемы качества образования, как от-

мечают многие исследователи, возникли с учетом преобладающей сегодня предметноцентричной модели образования, в которой под "качеством образования" в основном (и даже в высшей школе) понимается "структура содержания дифференцированного (по предметам) научного знания, присваиваемая обучаемыми по окончании учебного заведения".

Поскольку проблемы оценки качества (уровня) подготовки (образования) и развития обучаемых относятся к междисциплинарным и должны включать такие научные дисциплины и направления как человековедение - комплексную науку о человеке; квалитологию образования как науку о качестве в образовательных системах; квалитметрию образования как науку об измерении (оценки) качества в образовательных системах, то несомненна роль психологии в разработке ключевых проблем качества образования.

Среди психологических аспектов проблем качества высшего образования в современных условиях ключевой является проблема оценки (реального, фактического - объективная оценка и воспринимаемого основными субъектами оценки - субъективная оценка) качества высшего образования.

Оценка качества образования должна включать как объективные, так и субъективные показатели эффективности образования ("эффективность" понимается как "обобщенная мера качества" образовательной системы, или качества совместной деятельности обучаемых (учащихся, студентов), обучающихся (преподавателей) и управляющих (руководителей), обеспечивающих вместе управление функционированием и развитием любой образовательной системы). Данные показатели должны измеряться с помощью вероятностных методов исследования и оценки качества образования.

Общая модель сравнительной оценки качества высшего образования включает следующие структурные компоненты: объекты оценки и их предметные области, базы оценки (нормы качества высшего образования), субъекты оценки (преподаватели, студенты, внешние эксперты, средства оценки).

В последнее десятилетие и особенно после публикации текста "Стратегии модернизации содержания общего образования" и "Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года" происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий "подготовленность", "образованность", "общая культура", "воспитанность", на понятия "компетенция", "компетентность" обучающихся.

В Концепции, например, применительно к общему образованию отмечается, что "общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции".

И.А. Зимняя проводит различие между понятиями "компетенция" и "компетентность", где последнее и трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и - личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.

"Понятие компетентности", - согласно разработчикам "Стратегии модернизации содержания общего образования, - "... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д. При этом отметим, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции.

Компетенции - это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях.

Такие компетенции, как ценностно-смысловые ориентации в Мире, компетенции самосовершенствования, компетенции социального взаимодействия, компетенции познавательной деятельности, компетенции информационных технологий, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответствен-

но, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

Проблему интеллектуальной компетентности с позиции структурно-интегративного подхода затрагивает в своих работах М.А. Холодная [4]. Она предлагает понимать под этим термином "особый тип организации предметно-специфических знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной области деятельности". При этом интеллектуальная компетентность, выражающаяся через особенности организации базы знаний субъекта, может являться показателем его интеллектуальных способностей. Рост интеллектуальной компетентности сопровождается повышением эффективности отдельных познавательных процессов и уровня интеллектуальных достижений в определенной предметной области. Развитие интеллектуальной компетентности преподавателя, студента - будущего психолога оказывает решающее влияние на его профессиональную деятельность и прежде всего на понимание и принятие учащегося с его проблемами и повышает возможность более эффективной поддержки и помощи, а при необходимости и коррекции его затруднений.

Психологические аспекты качества образования затрагивают прежде всего такую область исследований как самооценка обучаемыми и обучающимися эффективности собственной деятельности и соотношение с внешней оценкой (экспертной оценкой) качества образования и разработку соответствующих диагностических процедур и технологий для проведения мониторинга качества образования в вузе.

Основные аспекты разработанной модели "Психологические аспекты качества образования" внедряются в практику обследования (мониторинга) качества образования на психолого-педагогическом факультете. Мониторинг качества образования включает два основных блока: качество образовательной системы (качество образовательных процессов и качество управления системой высшего образования) и качество образованности выпускников.

На первых этапах исследования основное внимание уделяется оценке качества образовательных процессов (качество образовательных программ, образовательных технологий, качество потенциала преподавательских кадров, качество информационного, учебно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса) и оценке качества образованности выпускников. При этом учитываются как объективные показатели (возможности образования), так и их субъективная оценка удовлетворенности процессом и результатом образования преподавателями и студентами.

Разработанные учебно-методические комплексы по дисциплинам кафедры и успешное внедрение модульно-рейтинговой системы позволяют через описание совокупности модулей дисциплин общеобразовательной программы выйти на описание основных компетенций выпускника по специальности и повысить активность, ответственность в образовательном процессе как преподавателя, так и студента. В качестве примера приведем описание компетенции "психодиагност", которая включает следующие модули: знание основных понятий психологической диагностики, психометрических свойств тестов, сферы применения наиболее универсальных методик; умение практически применять основные (универсальные) методики, самостоятельно выполнять проверку репрезентативности тестовых норм и надежности отдельных заданий теста-опросника; интерпретировать результаты методик в вероятностно-статистическом смысле; интерпретировать результаты методик в консультативной форме - с учетом интересов и прав заказчиков и клиентов; опыт составления программы психодиагностического исследования, проведения психодиагностического обследования, получения информации с помощью математико-статистической обработки данных, планирования коррекционной работы по результатам психодиагностического обследования, проведения индивидуальной беседы с учеником по данным исследования. Полученные знания, отработанные умения и приобретенный опыт как по основной дисциплине, так и по ряду смежных дисциплин расширяют и углубляют данную компетенцию, которую можно назвать "исследователь-психодиагност". Актуализация компетенции в дальнейшей профессиональной деятельности при принятии на себя

ответственности за результаты психодиагностического исследования дает возможность формированию компетентности специалиста в области исследовательской и диагностической работы с клиентами.

Опрос студентов 4-5 курса позволил выявить их мнение о ВУЗе, факультете и качестве получаемого образования.

Наиболее значимыми мотивами поступления на психолого-педагогический факультет выступили "интерес к выбранной специальности, к проблемам науки" и "желание работать с детьми"; наименее значимыми - "престижность профессии учителя, преподавателя" и "возможность получить хорошо оплачиваемую работу".

Студентам было предложено оценить ряд характеристик получаемого образования. Преподавательский состав ППФ, а именно методику преподавания студенты оценили в 4,5 балла, компетентность преподавателей по предметам в 4,4 балла и уровень преподавания учебных дисциплин в 4,2 балла. Что касается качества образования на ППФ, то можно отметить, что выше всего студенты оценивают теоретические знания (4,3 балла), в то время как организацию практики по предметам они оценивают в 3,2 балла. Материально-техническую базу и общественную жизнь студенты оценивают в 2,9 баллов. Таким образом, студенты в целом удовлетворены преподавательским составом и качеством образования, но не достаточно удовлетворены предоставляемыми ВУЗом условиями обучения.

Оценивая готовность преподавателей помочь студентам развивать навыки и способности, необходимые для профессиональной деятельности 35% респондентов ответили, что преподаватели помогают им развивать навыки и способности, а 65% согласны с утверждением, что это делают не все преподаватели. Ни один из опрошенных, ни проявил негативизма по отношению к преподавателям.

Студенты также оценили степень сформированности собственных базовых профессиональных компетенций (знания, умения, опыт). Умение вести лекционные занятия оцениваются в 4,4 балла, умение проводить практические занятия (4 балла), умение проводить дискуссию (3,7 балла), умение определить цели и задачи своей научной работы (3,8 балла), умение проведения диагностических мероприятий (3,6 балла), владение приемами обработки данных диагностики (3,5 балла), умение применить методы компьютерной обработки данных (3,5 балла), умение интерпретировать данные (3,8 балла), умение делать обоснованные выводы (3,7 балла), умение разработать коррекционную программу на основе результатов тестирования (3,7 балла), умение использовать современные образовательные технологии (3,6 балла), умение моделировать, анализировать, оценивать свою интеллектуальную деятельность (3,7 балла), умение находить компромиссы при совместной деятельности (3,8 балла), умение проводить тренинговые занятия (4 балла), умение вести консультационную беседу (3,8 балла), умение спланировать и провести эксперимент (3,6 балла).

Студентам была предоставлена возможность соотнести оценки своих компетенций с особенностями обучения по дисциплинам специальности и тем самым оценить профессиональную компетентность преподавателя по критериям: умеет вызвать интерес к преподаваемой дисциплине, следит за посещением лекционных и практических занятий, привлекают личностные особенности преподавателя, методический уровень преподавания. Профессиональная компетентность преподавателей оценивается также по методике Н.В.Бордовской "Оценка качества преподавания преподавателями и студентами вуза" и по методикам МОРП (методика оценки работоспособности педагога) и МОКСП (методика оценки коммуникативных способностей педагога) Л.М.Митиной (экспертная оценка, оценка студентов, самооценка преподавателя) и включает следующие критерии: коммуникативные способности (умение заинтересовывать, умение слышать и понимать, умение давать обратную связь); особенности организации учебной деятельности (оценивание продвижения студента, демонстрация педагогом знаний предмета, организация времени занятия, общение и взаимодействие, демонстрация методов обучения, поддержание педагогом творческой атмосферы, поддержание приемлемого поведения студентов).

Применение оценочной карты преподавания позволило выявить, что 37% преподавателей очень высоко оценивают свое качество преподавания, т.е. преподавание соответствует нормам деятельности с их творческим превышением как выход за пределы сложившихся в вузе стереотипов и традиций (на уровне кафедры, факультета или вуза в целом), полное удовлетворение потребностей всех, кому адресована эта деятельность. 63% преподавателей оценивают свое качество преподавания, как нормативно-оптимальное, т.е. полное соответствие нормам как выполнение преподавателем всех предписанных функциональных обязанностей и конструктивный характер в отношении сложившихся традиций, адекватное удовлетворение потребностей всех заинтересованных и нуждающихся в этой деятельности людей (студентов, руководителей вузовскими структурами, государства и общества в целом).

Следующий этап исследования и организации мониторинга качества образования на психолого-педагогическом факультете включает диагностику эффективности управления качеством образования на факультете и диагностику удовлетворенности работодателей качеством подготовки специалистов-психологов.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентность человека - новое качество результата образования /Проблемы качества образования. Книга 2. // Материалы XIII Всероссийского совещания. -М.; Уфа: ИЦ, 2003.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. - М., 2002.
3. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. - М., 2002.

А.А. Шинкарева

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДУНИВЕРСИТЕТА

В последние годы в системе высшего педагогического образования отмечается высокий интерес исследователей к оценке результатов качества образования будущих учителей с позиции компетентностного подхода.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что профессионально-личностная компетентность студентов педагогического вуза еще не была предметом специального исследования, в настоящее время отсутствует единый понятийный аппарат и однозначное толкование термина "компетентность" и "профессионально-личностная компетентность".

Профессиональное становление будущего учителя в процессе его подготовки в вузе предполагает не только овладение определенной совокупностью знаний, умений и навыков, но и его личностное самосовершенствование.

Диагностика сформированности профессионально-личностной компетентности студентов 4-5 курсов (физико-математический факультет, исторический факультет, психолого-педагогический факультет, всего 86 студентов) включала следующие показатели двух основных структурных компонентов: профессиональная компетентность (интеллектуальные способности, знания и умения по дисциплинам основной образовательной программы, профессиональная креативность, профессиональная направленность); личностная компетентность (мотивы учения, личностный смысл полученных знаний по дисциплинам специальности, формально-динамические свойства индивидуальности, индивидуальный стиль педагогической деятельности, самоотношение, личностные черты, установка к ученику, умение слушать ученика, коммуникативно-организаторские свойства, ценностно-смысловые ориентации). Рассмотрим не-