

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.Л. Старкова

Отдел образования г. Новокузнецка по Заводскому и Новоильинскому районам
Кемеровской области
г. Новокузнецк

Вряд ли найдется хотя бы одна научно-педагогическая концепция в современной педагогике, хотя бы один ученый-педагог или учитель-практик, которые не говорили о проблеме качества на всех ступенях школьного образования, в первую очередь, начальной школы. Именно начальное звено признается авторами Концепции содержания непрерывного образования базой «всего последующего обучения применительно ко всем образовательным областям», где формируется готовность к дальнейшему образованию и самообразованию [2, с.23].

Парадокс состоит в том, что, говоря о решающем значении качества для достижения результатов образования, мы, по сути, не располагаем в настоящее время исследованиями, которые были посвящены мониторингу качества начального образования.

Бесспорно, проблемы качества рассматриваются достаточно широко, но акцент делается на качество знаний (Т.А. Олейник, В.А. Пульбере и др.), качество обучения (М.А. Домбровская, В.К. Муратова и др.), качество образования в учреждениях общего и начального образования (Т.А. Санникова и др.) [5; 6; 3; 4; 7].

Проблемы качества образования и его контроля в той или иной мере рассматриваются в трудах педагогов-исследователей. Общие вопросы управления качеством образования анализируются в научных трудах Л.А. Башариной, Н.Н. Мельникова, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, Е.Я. Ямбурга; внутришкольное управление качеством образовательного процесса исследуются В.С. Лазаревым, В.П. Панасюком и другими; методы оценки качества образования и обучения выявлены Ю.К. Бабанским, Б.С. Гершунским, В.И. Загвязинским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным.

Применительно к начальной школе для нашего исследования представляют интерес научные изыскания по проблеме мониторинга достижений младших школьников в образовательном процессе (Ю.П. Исакова) и мониторинга качества общего среднего образования (Л.А. Серебрякова) [4; 8].

В проблеме мониторинга качества начального образования мы выделяем несколько важных аспектов: в какой мере действующие образовательные программы начальной школы обеспечивают качество образования младших школьников, мерилom которого являются требования Государственного образовательного стандарта начального образования; какие программы мониторинговых исследований качества образования являются оптимальными в современных условиях.

В отечественной системе образования на уровне Федеральной программы развития предусмотрено регулярное проведение мониторинга с целью объективного анализа состояния образования, оценки и коррекции программы развития образования. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года мониторинг рассматривается в числе основных организационно-педагогических мер по расширению доступности и повышению качества основного общего образования. Но на практике педагогический мониторинг пока не стал прочным и эффективным механизмом отслеживания образования. Зачастую на уровне муниципальных образований и отдельных образовательных учреждений педагогический мониторинг проводится без четко обозначенных целей, его содержание не носит разностороннего характера, не используются все возможности, которые предоставляет мониторинг.

В научно-педагогической литературе встречается множество дефиниций мониторинга в образовании:

- процесс непрерывного научного обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач, средств решения (А.С. Белкин, А.С. Максимов и др.);

- наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям (Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров и др.);- система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе

ме или определенных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз ее развития (В.А. Кальней, А.Н. Майорова, С.Е. Шишов и др.)

В определении понятия «мониторинг» мы разделяем мнение тех ученых, которые рассматривают мониторинг как систему, имеющую сложную структуру взаимосвязанных элементов: цель его проведения, объект отслеживания, субъекты организации и осуществления мониторинга, комплекс критериев и показателей оценки, методы сбора информации, взаимодействие которых обеспечивает осуществление мониторинговых замеров.

Объектом мониторинга является качество образования. В процессе мониторинговых срезов субъекты воздействуют на объект с целью его изучения, а от объекта, в свою очередь, поступает необходимая для субъектов информация. Субъекты мониторинга, ориентируясь на объект, определяют цель изучения. Данные виды связей (субъекты - объект, субъекты - цель, объект - цель) мы рассматриваем как системообразующие. Они обеспечивают целостность системы мониторинга, ее реализацию в начальном образовании.

В этой связи мониторинг выполняет свою основную задачу – контролирует качество образования. Следует уточнить, что под качеством начального образования мы понимаем не только и не столько уровень усвоения знаний и овладения умениями и навыками, сколько результат обученности и воспитанности младшего школьника, его уровень овладения учебной деятельностью (любопытность, инициативность, самостоятельность, продуктивность, творческое самовыражение и др.).

Вместе с тем, имеющееся в начальной школе многообразие образовательных систем, как традиционных, так и развивающих, ставит учителей и родителей младших школьников перед дилеммой: какая образовательная программа, адекватно учитывая возможности и потребности детей, снижая их перегрузки, в полной мере обеспечивает качество образования в соответствии с требованиями ГОС начальной школы.

С этой целью нами предпринято мониторинговое исследование качества образования младших школьников, обучающихся по развивающим образовательным программам Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и традиционным «Школа 2100» (А.Н. Леонтьев), «Начальная школа XXI века» (Н.Ф. Виноградова) и «Школа России».

Исходным положением в ходе исследования принято определение качества образования как соответствие результатов обучения целям начального общего образования. Одной из приоритетных задач начального образования современной школы является не только вооружение школьников знаниями, умениями и навыками, необходимыми для дальнейшего обучения, но и на формирование общих приемов познавательной деятельности. Как отмечают разработчики образовательных программ начальной школы, умение применять знания в нестандартной ситуации, добывать их в процессе поисковой деятельности, возможность решать учебную задачу творчески обеспечивают успешность обучения на следующих ступенях образования.

На основании данных теоретических положений программой нашего исследования предусматривалось: изучение и оценка актуального состояния и динамики предметных знаний, умений и навыков, определенных требованиями к обучающимся, оканчивающим начальную ступень образования; определение способности обучающихся решать задачи разного типа (репродуктивного, продуктивного, творческого), выявление степени самостоятельности мышления, деятельности в нестандартной ситуации; определение уровня воспитанности, проявляющегося в отношении младшего школьника к миру, в первую очередь к людям и себе, нравственные поступки и их рефлексия.

Для проведения мониторинга качества начального образования нами разработана комплексная программа. В данной программе нами модифицирован инструментарий по русскому языку и математике, представленный Н.Н. Решетниковым и материал по диагностике воспитанности Н.П.Капустиной. Современный уровень развития информационных технологий позволил нам разработать компьютерную программу мониторинга начального образования (DELPHI).

Мониторинговое исследование было проведено в 37 образовательных учреждениях города Новокузнецка Кемеровской области, в нем приняли участие 1836 учеников 83 классов 5 образовательных систем («Программа Л.В. Занкова», «Программа Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова», «Школа 2100», «Начальная школа XXI века» и «Школа 2000»), что составило 25% от генеральной совокупности обучающихся данной категории по городу.

По каждой школьной дисциплине тест включал задания репродуктивного, продуктивного и творческого характера в соотно-

шении 5:3:2. Структура выборочной совокупности классов была сохранена.

Владение выпускниками начальной школы предметными знаниями, умениями и навыками на уровне минимальных требований, характеризующих репродуктивный уровень освоения учебного материала, рассматривалось как необходимое условие для дальнейшего обучения. Предполагалось, что с заданиями данного уровня может справиться каждый школьник. Практика показала, что в сложившейся системе образования такие абсолютные показатели результативности не всегда достижимы. Поэтому при оценке результатов обучения в начальной школе целесообразнее нами использовались среднестатистические данные по России. В проведенном нами исследовании в качестве сравнительной нормы оценки выступали результаты массового тестирования школьников России по данной проблеме (АПК и ПРО, Москва, 1994-1998 г.г.)

Во всех образовательных системах младшие школьники успешно выполнили задания, соответствующие минимальным требованиям, что выявило наличие умения обучающихся работать на репродуктивном уровне: выполнять задания по образцу (воспроизводить алгоритмы действий и использовать их для решения задач).

Мы рассматриваем освоение учебного материала на репродуктивном уровне как основу для формирования более сложных умений, приобретения новых знаний, осуществления продуктивной учебной деятельности.

В ходе исследования проверялось предположение об одинаковой степени презентации обучающимися по разным программам «базового» уровня, соответствующего требованиям к уровню подготовки выпускников начальной школы.

Экспериментально доказано, что качество выполнения заданий продуктивного и творческого характера выше у школьников, обучающихся по программам развивающего обучения. Это обусловлено тем, что задачей данных программ является не только обеспечение минимально необходимой подготовки, но и развитие самостоятельности мышления, умения осуществлять деятельность в нестандартной ситуации, осуществлять переход от абстрактного к конкретному - сло-

вом, решать задачи продуктивного и творческого типа.

Нами установлен примерно одинаковый уровень воспитанности выпускников начальной школы, обучающихся по разным образовательным программам, что демонстрирует их равные воспитательные возможности.

Полученные результаты обученности и воспитанности суммировались по каждой образовательной программе отдельно и сравнивались между собой. Результаты проведенного нами мониторингового исследования свидетельствуют, что показатели качества образования выше у выпускников начальных классов, обучающихся по программе «Школа 2100». Полученные результаты мы объясняем тем, что содержание и технология обучения, предложенная авторами программы, позволяет получить не только высокие результаты подготовки школьников, но, главное, повысить их общее интеллектуальное развитие, развить познавательные интересы и способности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Виноградова Н.Ф. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) / Н.Ф. Виноградова. - М.: ИОСО РАО, 2003. – 33 с.
3. Домбровская М.А. Мониторинг качества обучения в учреждениях профессионального образования региона в условиях рыночной экономики: Дисс. канд. пед. наук / М.А. Домбровская. - Москва, 2000. – 172 с.
4. Исакова Ю.П. Мониторинг достижений младших школьников в образовательном процессе: Дисс. канд. пед. наук / Ю.П. Исакова. - Калининград, 2002. – 264 с.
5. Олейник Т.А. Мониторинг качества знаний старшеклассников в условиях профильного обучения: Дисс. канд. пед. наук / Т.А. Олейник. - Москва, 2002. – 203 с.
6. Пульбере В.А. Мониторинг качества знаний учащихся как условие организации личностно-ориентированного непрерывного образования: Дисс. канд. пед. наук / В.А. Пульбере. - Тирасполь, 2004. – 199 с.
7. Санникова Т.В. Мониторинг качества образования в учреждениях общего и начального профессионального образования: Дисс. канд. пед. наук / Т.В. Санникова. - Москва, 2000. – 187 с.

ОСОБЕННОСТИ АУДИТА ИТОГОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ

М.И. Поксеваткин, С.А. Федоровых

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

Аудит итоговой государственной аттестации (ИГА) выпускников является важнейшим процессом менеджмента качества, обеспечивающим необходимую деятельность по верификации и валидации, мониторингу, контролю и испытанию образовательных услуг, а также оценивание уровня качества выпускников.

Аудит ИГА позволяет определить степень достижения поставленных целей в области качества образования, выявить возможные отклонения и причины, их вызывающие [1].

В ходе аудита проводится верификация видов итоговых аттестационных испытаний (ИАИ), форм выпускных квалификационных работ, структуры и содержания фонда оценочных средств [2], оцениваются уровни организации и проведения ИГА по конкретным специальностям (направлениям).

В процессе экспертизы устанавливают:

- качество подготовки к государственным экзаменам (обеспеченность студентов программами государственных экзаменов, наличие консультаций, условий подготовки);
- своевременность проведения государственных экзаменов;
- уровень организации защиты выпускных квалификационных работ и процедуры проведения государственных экзаменов;
- правильность прохождения повторных ИАИ.

Завершающим этапом проведения аудита является валидация ИГА выпускников.

При валидации устанавливают:

- степень возможности ИГА оценить уровень подготовки выпускников соответственно квалификационным требованиям ГОС ВПО специальности (направления);
- степень ориентации подразделения на потребителя;
- результативность и эффективность итоговой государственной аттестации в повышении уровня подготовки.

Степень возможности итоговой государственной аттестации оценить уровень подготовки выпускников определяют на основании:

- результатов верификации фонда оценочных средств;
- анализа результатов государственного экзамена;

- анализа отчетов ГАК, содержащих оценочные листы и оценки соответствия выпускника требованиям ГОС ВПО, его готовности (способности) к профессиональной деятельности.

Степень ориентации на потребителя оценивают в результате:

- изучения анкет выпускников предыдущих лет с их оценкой качества подготовки;
- анализа отзывов организаций (предприятий), где работают выпускники АлтГТУ, с оценкой уровня подготовки;
- анализа сведений о трудоустройстве выпускников по профилю специальности (направления) и их профессиональном росте, а также другой информации.

Результативность и эффективность итоговой государственной аттестации в повышении качества подготовки выпускников оценивают на основании мониторинга отзывов потребителей о качестве подготовки выпускников, результатов социологических опросов, отчетов о выполнении планов корректирующих и предупреждающих мероприятий по замечаниям предыдущих аудитов, протоколов факультетских комиссий менеджмента качества и др. информации.

Идентификацию наиболее характерных причин, понижающих качество проведения итоговой государственной аттестации (госэкзамена), и оценку степени ориентации подразделения на постоянное улучшение качества аттестации и результативности её действия можно осуществлять с помощью, например, диаграммы Парето.

Для этого все характерные отклонения (несоответствия) в организации и проведении итоговой государственной аттестации (госэкзамена), снижающие её качество, классифицируют по признакам. Каждому признаку присваивают индекс и определяют характерные вероятные отклонения (несоответствия), присущие данному признаку. Результаты аудита оформляют в виде таблицы, на основании которой строят диаграмму Парето (таблица 1) (примеры оформления таблиц и построения диаграмм Парето приведены в работах [1,3]).

Таблица 1 – Сводная оценочная карта

Показатель наблюдений	Количество отклонений (несоответствий) в показателе	Оценка показателей
1	2	3
Виды и содержание итоговых аттестационных испытаний		
Структура фонда оценочных средств		
Содержание фонда оценочных средств		
Состав государственной аттестационной комиссии		
Уровень организации и проведения итоговой государственной аттестации		
Валидность итоговой государственной аттестации		
Другие показатели по усмотрению аудитора (конкретизировать)		

В результате анализа итогов аудита формулируется заключение, в котором:

– даётся общая оценка уровня организации и качества проведения итоговой государственной аттестации;

– оценивается степень ориентации проверяемого подразделения на постоянное повышение уровня организации и качества проведения итоговых аттестационных испытаний. Методом оценки постоянного улучшения качества итоговых аттестационных испытаний и степени ориентации на потребителя могут служить диаграммы Парето, Исикава и гистограммы [1];

– даются рекомендации по совершенствованию организации и повышению качества проведения итоговой государственной аттестации выпускников;

– делается вывод, насколько СМК адекватна и эффективно управляется.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левшина В.В., Бука Э.С. Формирование системы менеджмента качества образования: Монография. - Красноярск: СибГТУ, 2004. – 328 с.
2. Положение об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений Российской Федерации, утвержденное приказом Минобрнауки РФ от 25 марта 2003 г. № 1155.
3. Поксваткин М.И., Федоровых С.А. Валидация образовательных стандартов учебных дисциплин при проведении аудита. Современные технологии обеспечения качества образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2006. – 419 с. – С. 85

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА

Т.А. Тенькаева, С.А. Федоровых, Н.П. Щербаков

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

После завершения проекта по разработке и внедрению системы менеджмента качества (СМК) наступает необходимость поддержания ее работоспособности и оценки ее результативности.

Самым надежным способом оценить качество любого продукта или услуги является тщательная проверка конечного продукта для вынесения суждения об его соответствии (или несоответствии) требуемым критериям. В образовании все больше внимания стало уделяться контролю процессов с целью предотвращения проектирования, производства и предоставления некачественных услуг.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: СИСТЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ, ИННОВАЦИИ

Существуют различные способы контроля учебного заведения (самопроверка, контроль, проводящийся государственными ведомствами и соответствующими агентствами), все они включают, хотя бы частично, аудит качества.

Международное определение аудита качества предполагает, что аудит это систематическое и независимое исследование с целью определения соответствия деятельности в области качества и соответствующих результатов запланированным мероприятиям, а также проверка эффективности реализации

этих мероприятий и их соответствия поставленным целям.

Высшее учебное заведение (вуз, подразделение вуза) планирует свою деятельность. При планировании предварительно определяет и формулирует цели и задачи в области качества. В результате аудита процесса планирования собирается фактическая информация (предпочтительно в численном виде) о выполнении намеченных мероприятий и оценивается степень соответствия результатов выполнения целям в области качества (улучшения качества), то есть оценивается результативность СМК.

Полным и точным определением результативности СМК принято считать следующее: результативность СМК - это степень в какой вуз (подразделение вуза) реализовал запланированную деятельность и достиг запланированных результатов в реализации политики в области качества и достижения целей в области качества, включая цели, относящиеся к удовлетворенности конкретных потребителей и ожиданиям рынка.

Повышение результативности СМК означает постоянную постановку все более высоких целей в области качества и создание необходимых условий для их достижения.

В ходе функционирования СМК руководство вуза (подразделения вуза), основываясь на своей политике в области качества, постоянно ставит перед коллективом все более высокие цели в области качества (включая те, которые относятся к удовлетворенности требований конкретных потребителей и ожиданиям рынка), и если подразделение вуза обеспечивает достижение этих целей, то тем самым подтверждается появление у СМК на каждом определенном шаге более широких возможностей, большего потенциала! Это и есть доказательства того, что результативность СМК постоянно растет.

Поясним повышение результативности на примере. Пусть в каком-то подразделении вуза поставили цели в области качества на год. Если проведенный по итогам года анализ покажет, что цели были достигнуты, то СМК будет признана результативной (степень достижения цели 100 %). Это означает, что имеющийся у СМК потенциал позволяет достигать целей в области качества данного уровня.

На следующий год руководство подразделения поставило новые, более высокие цели. Если через год результаты вновь будут положительными, то СМК опять будет признана результативной (степень достижения целей вновь будет 100 %). Но эта результативность будет отличаться от предыдущей: она будет более высокого уровня. Результа-

тивность выросла! Это будут другие 100 % - более высокие.

Если новые цели не будут достигнуты, то результативность будет оценена на уровне, ниже запланированного. В этом случае потенциал СМК будет признан недостаточно высоким. Отсюда результативность СМК либо осталась на прежнем уровне, либо повысилась, но недостаточно. Получается, что даже предельная результативность в 100 % СМК должна постоянно повышаться.

Итак, повышение результативности СМК – это планирование и достижение все более высоких целей в области качества.

Поэтому в вузах должно уделяться пристальное внимание к формированию планов и постановке целей в области качества.

С этой целью и в соответствии с программой внутренних аудитов СМК Алтайского государственного технического университета им И.И. Ползунова (АлтГТУ) в октябре 2006 года в вузе состоялся внутренний аудит процесса планирования «Планирование деятельности (наличие планов в количественных показателях) и выполнение планов». Аудит проведен в 13 деканатах, в дирекциях трех институтов, на 10 кафедрах и в двух отделах.

Проведенный аудит выявил следующее:

- Не во всех подразделениях планы работы (годовые и перспективные) имеют измеряемые цели в области качества.
- В планах (годовых и перспективных) не все намеченные мероприятия имеют количественные показатели.

При отсутствии в подразделениях планирования на должном уровне аудиторам, да и руководителям подразделений трудно будет в конце учебного (или календарного) года оценить степень достижения запланированных результатов, насколько повысилась или понизилась результативность СМК.

И, как следствие, руководители подразделений не реализуют принцип улучшения деятельности и СМК в целом:

- определение нормативов выполнения целей в области качества;
- определение ресурсов, требующихся для выполнения этих целей;
- установление более высоких целевых показателей, являющихся критериями результативности процесса образовательной деятельности.

По рекомендации аудиторов учебно-методическое управление и научно-методический совет АлтГТУ для совершенствования планирования деятельности факультетов и кафедр разработали унифицированную форму годового плана и отчета для

кафедр и факультетов. В предложенной форме годовой план работы кафедры, факультета является основным документом, определяющим планирование всех основных видов работы, которые должны выполняться в течение учебного года.

При составлении плана руководитель подразделения следует директивным документам, Комплексной программой развития АлтГТУ на 2006 – 2010 годы. Положением о подразделении, приказами ректора и распоряжениями декана.

В приложении к плану дается примерный перечень работ и мероприятий, рекомендуемых для включения в соответствующие разделы плана, приведен состав критериев по

каждому разделу плана и их предельно допустимые значения.

Новая форма годового плана и отчета для кафедр и факультетов позволит руководителям подразделений детализировать мероприятия по видам деятельности, назначать ответственных за выполнение мероприятий, устанавливать сроки исполнения, осуществлять контроль за исполнением намеченных мероприятий, сформировать отчет о выполнении плана по разделам, рассчитать основные показатели государственной аккредитации и представить их в отчете в виде лепестковой диаграммы, накапливать статистические данные о деятельности подразделения для оценки результативности СМК.

ОБНОВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

В.А. Адольф, И.Ю. Степанова

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева
г. Красноярск

Многими исследователями признается глубокий кризис современного образования. Нам представляется, что он связан, прежде всего, с проблемами формирования нового образа гражданина, отражающего потребно-

сти развития современного информационного общества.

Многие параметры общественного развития претерпевают существенные изменения.

Параметр	Индустриальное общество	Информационное общество
Преимущественный характер производства	Товары	Услуги
Характер деятельности	Производящий	Обрабатывающий/Перерабатывающий
Производительная сила	Физический труд по обслуживанию и использованию машинного производства	Интеллектуальный, творческий труд по преобразованию информации различного рода
Основной движущий стимул эпохи	Повышение уровня жизни	Повышение качества жизни
Основной жизнеобеспечивающий ресурс	Сырьевые и производственные ресурсы	Сам человек со способностью к саморазвитию, самоорганизации, инновации и творческому преобразованию информации
Общественные ценности	Бережливость, рациональность, трудолюбие	Саморазвитие и самореализация

Существенные изменения в обществе востребуют обновления всей образовательной системы:

Параметр	Индустриальное общество	Информационное общество
Смысл подготовки человека к осуществлению жизненного сценария, смысл образования	Овладение научными знаниями (от примитивных до глубоких) и способностью «обслуживать» социально-производственный конвейер	Формирование и развитие способностей к саморазвитию и самореализации
Образовательная модель	Инструктивная	Инновационная
Тип преподавания	Предметный	Межпредметный, надпредметный, метапредметный
Тип мышления	Рецептурно-технологический	Гибкое, креативное, конвергентное (движение мысли по «случайным» траекториям, а не алгоритмам), отказ от стереотипов
Тип общения в процессе обучения	Монолог, сначала учителя, потом ученика	Диалог, полилог всех субъектов
Роль обучающего	Доминантная	Другодоминантная
Роль обучающегося	Объект обучения	Субъект развития

В условиях информационного общества образование выступает одновременно как цель, как результат и как процесс.

Цель современного образования связывается с формированием и развитием образа человека для нового общества, для которого образование и образ жизни переплетаются, обеспечивая качество жизни, профессиональную конкурентоспособность и способность создания и развития комфортной как профессиональной, так и личной среды (пространства).

Образование как процесс предполагает поиск таких способов (механизмов) образования, которые обеспечивают получение требуемых результатов в соответствии с поставленными образовательными целями, в соответствии с имеющимися образовательными условиями и образовательными ресурсами.

Требования к результату образования определяются в категориях качества: качества знаний и умений (качества подготовки), качества личности, качества специалиста, качества деятельности.

Возникает потребность в разработке такого механизма, который позволял обеспечивать единство и целостность целей, результатов и процесса образования и образовыва-

ния. Нам представляется, что таким механизмом призван выступать компетентностный подход.

Подход к образованию на компетентностной основе предполагает построение результативно-целевой образовательной модели, в которой образовательные цели определяются требованиями к результатам образования. Осознание целей образования в совокупности с его результатами позволяет формировать мотивационно-ценностные образовательные смыслы всех субъектов образовательного процесса. Потребность создания образовательных смыслов востребует обновления содержания образования, способов его представления на операционном уровне. При этом изменяется сам образовательный процесс, приобретая исследовательско-рефлексивный характер. Таким образом, трехкомпонентная структура компетентности (мотивационно-ценностный, содержательно-операционный, исследовательско-рефлексивный компоненты) позволяет обеспечивать образованию единство целей, результата и процесса, выступая механизмом обновления образования в условиях информационного общества.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В ПЕДВУЗЕ

О.В. Тумашева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
г. Красноярск

В «Концепции модернизации Российского образования до 2010 года» подчеркивается, что основной задачей государства в области образовательной политики на современном этапе его развития является достижение высокого качества образования, его соответствие актуальным и перспективным требованиям личности, общества и государства. Чтобы реализовать эту задачу, необходимо не только обновить содержание и технологии образования, но и подготовить учителя, способного ставить адекватные педагогические задачи и находить пути их решения в образовательном процессе. В этом контексте особую значимость приобретает качество педагогического образования учителей нового поколения.

Стержневым компонентом педагогического образования является методическая подготовка будущих учителей. В связи с этим, обновление качества педагогического образования напрямую зависит от качества методической подготовки студентов педвузов. Перспективным направлением совершенствования качества методической подготовки будущих учителей математики мы считаем реализацию компетентностного подхода в обучении.

Реализация компетентностного подхода в процессе методической подготовки студентов – будущих учителей математики требует решения ряда задач:

- определение с позиций компетентностного подхода целей методической подготовки будущих учителей математики;
- отбор содержания методической подготовки, освоение которого позволит получить желаемые результаты;
- определение места и условий реализации обновленного содержания в процессе подготовки будущих учителей математики;
- выбор эффективных форм и методов контроля и оценки результатов методиче-

ской подготовки, как способности студента действовать в различных ситуациях профессиональной деятельности учителя математики.

В рассматриваемом контексте процесс методической подготовки будущих учителей математики должен быть ориентирован на формирование у студентов методической компетентности учителя математики. Здесь следует отметить, что методическая компетентность учителя формируется в процессе всей профессиональной деятельности, но основы методической компетентности можно и нужно формировать уже в процессе обучения студентов в педвузе.

Под основами методической компетентности учителя математики мы понимаем его готовность к реализации методической деятельности, основанную на синтезе проявления его личностных свойств, методических знаний, умений и навыков, ценностного отношения к ним, к себе, к методической деятельности, а также потребности в самообразовании и методическом самосовершенствовании.

Что касается содержания, организационных форм и методов обучения, то здесь следует иметь в виду, что формирование основ методической компетентности неотделимо от ситуаций, в которых они проявляются. В этой связи, рассматриваемые компоненты образовательного процесса должны быть направлены на создание условий и ситуаций, позволяющих студенту – будущему учителю математики в процессе изучения различных дисциплин (предметных, психолого-педагогических, методических, общекультурных) реализовать элементы методической деятельности. Систему таких условий мы называем методическим контекстом профессиональной подготовки студентов – будущих учителей математики.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ В ВУЗАХ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

С.И. Калачева

Красноярский государственный педагогический университет
г. Красноярск

Рейтинговая система представляет собой накопительную (кумулятивную) систему оценки качества знаний и поэтому является главным инструментом в обеспечении постоянства усилий студентов в течение учебного года. Данная система учитывает всю активную деятельность студентов, связанную с приобретением знаний, умений, навыков. Она предполагает, что знания студентов оцениваются многократно на основе различных составляющих: посещаемости занятий, работы на семинарах, выполнения контрольных и домашних заданий, подготовки письменных работ, периодического тестирования, наконец, по результатам сдачи зачета или экзамена.

Кумулятивная система более объективна и справедлива по отношению к тем, кто трудится в течение всего учебного года. А тем, кто бездельничает в ходе учебы, она закрывает дорогу к получению хорошей оценки.

Кроме того, хочется отметить, что введение рейтинговой системы – это не перерасчет старых оценок в новых баллах. Эта система позволяет оценивать не только знания и умения студентов, но и затраченные усилия на их приобретение. Не секрет, что очень часто приходится сталкиваться с такой ситуацией, когда студент в течение семестра ничего не делает, а перед сессией, потратив дня три, «вызубривает» весь материал и успешно сдает экзамен. Преподаватель вынужден поставить положительную оценку. Однако уже в начале следующего семестра у такого студента от выученного не остается практически ничего. В рейтинговой системе оценки труда (именно труда, а не просто сиюминутных знаний или умений) такая ситуация почти исключена. Студент получает баллы за вовремя и качественно выполненную работу. Баллами оцениваются не только знания и умения, но и прилежание, показывающее серьезность его намерения в получении знаний. Многие скажут, что это делалось и ранее. Но делалось это самими преподавателями, а не было заложено системой. Каждый преподаватель находил свой способ, выработывал свой метод. Тем самым пятибалльная шкала использовалась только на последнем этапе, при выставлении оценки в зачетку в конце семестра. Это же, по сути, и происхо-

дит при рейтинговой системе. Только теперь уже официально закрепляется за преподавателем обязанность (а не право) учитывать труд студентов в течение всего семестра.

При этом рейтинговая система дает возможность студентам формировать свою индивидуальную программу изучения дисциплины. В начале изучения перед ним ставятся общие задачи и показываются пути их решения, объявляются формы аттестации по данной дисциплине. Студент выбирает приемлемый для себя путь достижения результата. Преподаватель при таком подходе выполняет скорее роль консультанта.

Поскольку для российских вузов рейтинговая система контроля – явление новое, то требуются специальные меры по плавному ее внедрению в процесс обучения, чтобы не вызвать негативной реакции, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей.

Отметим следующие трудности, с которыми мы столкнулись при введении рейтинговой системы контроля в систему обучения на математическом факультете Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Преподавателям трудно изменить привычный образ мыслей и действий. Что касается новой шкалы оценки, то почти каждый преподаватель до введения рейтинговой системы уже имел свою систему оценок, отличную от традиционной пятибалльной. Это были либо разного рода «значки»: плюсы, минусы, кружки, точки и т.д., либо баллы по своей собственной шкале. Значит, переход от пятибалльной системы к более удобной назрел давно. Предлагаемая схема тем и хороша, что она довольно мобильна, «эластична». Преподавателю не нужно отходить от привычной системы, по которой он работает не один, может быть, год. Надо лишь оценить каждый свой «значок» в журнале в конкретное количество баллов. Остается только продумать, сколькими баллами оценить каждый вид работы и, какую работу вообще оценивать. Накладывает свой отпечаток и преподаваемая им дисциплина. Например, если сравнить алгебру и методику обучения математике (МОМ), то вес домашней работы у последней будет больше, так как без ее выполнения студентами занятие может вообще не

состояться. Здесь выполнение домашней работы равняется активности на занятии, которое почти целиком готовится на домашних заготовках студентов. Зато на МОМ не имеет смысла рассчитывать баллы на небольшие самостоятельные работы. А при обучении алгебре они играют очень важную роль, заставляя студентов вовремя учить теорию, не откладывая на конец семестра доказательства утверждений, предлагаемых на лекциях и семинарах для самостоятельного рассмотрения. Отсюда убеждение, что по каждой дисциплине каждый преподаватель должен иметь возможность предлагать свой перечень оцениваемых видов работы и шкалу оценки. Однако определенные ограничения обязаны быть. Эти ограничения должны выработаться на методических семинарах при факультетах, кафедрах, обсуждаться на заседании кафедры и окончательный вариант системы рейтинга должен утверждаться также на заседании кафедры. Ограничения должны касаться таких пунктов как оценка посещаемость, доля итогового контроля в общем количестве баллов. Эти моменты определяют политику кафедры, значит преподаватели, работающие на данной кафедре, обязаны их придерживаться. Остальное определяется методикой работы преподавателя и утверждается на кафедре.

Приведем в качестве примера шкалу рейтинговой оценки, выработанную на кафедре алгебры и МОМ КГПУ им. В.П. Астафьева, используемую при обучении алгебре. При ее составлении учитывались следующие соображения. Мы решили оценивать посещение студентами занятий, начисляя присутствующим по 1 баллу. Понимая, что тем самым открываем им путь к «свободному посещению» занятий, мы должны были выделить посещающих занятия от прогульщиков. Но, тем не менее, разрыв получается минимальный для того, чтобы показать, что одного присутствия на занятии недостаточно для усвоения материала. Также мы должны были дать шанс тем студентам, которые предпочитают самостоятельно осваивать материал. На этом фоне оценка домашней работы, самостоятельной работы должна быть больше, поэтому они весят до 2 баллов. Поскольку домашняя работа должна выполняться регулярно, и самостоятельные работы в той или иной форме проводятся почти на каждом занятии, то оценивать их большим количеством баллов нельзя. Студент должен постараться, чтобы набрать достаточное количество баллов. «Активность на занятиях» – это не просто оценка за ответ, а она подразумевает работу студента в течение всего занятия. Это как подведение итога занятия,

всем студентам, активно участвовавшим в обсуждении, решении задач и других видах работы проставляется до 2 баллов. Контрольная работа относится к основным способам проверки освоения знаний и носит характер заключительного контроля при прохождении модуля, поэтому она должна составлять не менее 1/2 части всего количества баллов. Но так как во время прохождения модуля используется еще и такая форма контроля, как индивидуальное домашнее задание, носящая характер проверки и знаний с умениями, и прилежания одновременно, то на контрольную работу мы отводим примерно 1/3 всего количества баллов за модуль. Индивидуальное задание весит столько же, сколько и контрольная работа. Главный принцип в распределении баллов между текущей работой и контрольными мероприятиями (контрольные работы, экзамены и др.) – деление 50 на 50. (Это деление определяется спецификой дисциплины и специальностью. Если практические умения имеют большую значимость, то текущая работа может иметь больший максимальный рейтинг, а значит у студента появляется шанс получить семестровую оценку «автоматом». В педагогическом же вузе при обучении студентов много внимания нужно уделять их умению правильно и логически последовательно излагать материал. В связи со сказанным мы не можем недооценивать значение теоретического экзамена.)

При таком делении студент знает, что, сдав экзамен на 5, без баллов за текущую работу он не может рассчитывать даже на 3 по алгебре в семестре.

Создавая рейтинговую шкалу, мы заранее заложили количество оцениваемых работ, а значит и минимально допустимый и максимально возможный баллы. Такая схема расчета удобна тем, что преподавателю не нужно задумываться об этом в течение семестра. Однако в ней есть и свои минусы. При такой системе расчета преподавателю нужно еще до начала семестра определить количество работ, которые студенту необходимо выполнить за семестр. А также по различным дисциплинам будут свои баллы, что затрудняет студентом контроль за своим рейтингом.

Но тем не менее нельзя преподавателя зажимать в рамки общих для всех дисциплин баллов, он должен иметь возможность выработки своей шкалы оценки. Поэтому удобнее для работы схема, которая автоматически переводит набранные студентом баллы в единую для всех дисциплин и курсов систему уже по факту их выставления, например, 100-балльную. При этом переводе учитывается принцип деления баллов между текущим и

итоговым контролем. При нашей системе это 50 на 50. Например, если максимально возможное количество баллов при текущем контроле X и при итоговом - Y , а студент набрал при текущем контроле Z и при итоговом - R , то рейтинг студента составит $D=50Z/X+50R/Y$. Такой расчет должен идти в течение всего семестра, чтобы студент постоянно знал свой рейтинг. Это довольно трудоемко и возможно только при автоматизированном подсчете через компьютер и выводе данных в локальную сеть. Зато сразу упрощается работа преподавателя, ему не нужно задумываться о том, сколько процентов баллов составят от общего числа, и не нужно согласовывать их с другими преподавателями дисциплины. Приведенная схема позволяет произвести расчет уже по факту выставления баллов. Как только удастся ее автоматизировать, такая система будет, безусловно, привлекательнее, так как она не вмешивается в процесс общения преподавателя со студентами. Преподаватель сам выстраивает свою схему расчета.

Методика расчета оценки по некоторым дисциплинам оказывается непонятной студентам и сложной для преподавателей. Она не всегда в должной мере отработана, что может породить конфликтные ситуации на завершающем этапе обучения. Во избежание этого нужно следить, чтобы все правила расчета итоговой оценки объявлялись преподавателем в самом начале курса и не изменялись до его окончания. Студенты получают информацию о количестве и составе модулей каждой учебной дисциплины, комплект индивидуальных и самостоятельных заданий. Студентам разъясняются принципы формирования рейтинга по учебному курсу и сообщаются контрольные сроки выполнения и сдачи заданий и контрольных работ.

Введение в учебный процесс рейтинговой системы накладывает большую ответственность на преподавателя за рейтинг студента. Преподаватель должен обеспечить студенту возможность набора достаточного количества баллов, т.е. нельзя забыть проверить какую-либо работу, отменить какой-либо запланированный вид контроля или заменить

его другим - все это было учтено при формировании шкалы рейтинга. Кроме того, чтобы сохранить стимулирующую роль рейтинговой системы контроля, рейтинг студента должен регулярно проставляться и объявляться студенту. Текущий и промежуточный контроль имеют своей общей целью выявление пробелов в усвоении материала и их устранения непосредственно в ходе работы. Это значительно увеличивает нагрузку на преподавателей.

Данная система заставляет работать студентов с постоянным напряжением – нужно контролировать свой рейтинг, следить за его ростом, цель набора баллов для общего семестрового рейтинга оказалась для них слишком отдаленной. В некоторых вузах находят выход в разбиении семестрового экзамена на части по модулям. Для подготовки к таким мини-экзаменам в конце каждого модуля вводится неделя подготовки. На примере одной дисциплины это не возможно сделать, нужно выравнивание модулей по всем основным дисциплинам и составление блоков, содержащих по одному модулю каждой из основных дисциплин. В конце каждого такого модуля можно провести минисессию. Затраты времени на ее проведение будут оправданы более интенсивной подготовкой студентов в течение всего семестра и освобождением времени с основной сессии. В качестве эксперимента мы планируем провести в течение следующего семестра три коллоквиума только по алгебре, согласовав время с остальными дисциплинами, и, в случае успешной их сдачи и набора достаточного количества баллов убрать эти темы из семестрового экзамена. Это должно снять проблему «отдаленной перспективы».

При разработке рейтинговой системы мы использовали опыт других российских вузов: Абаканского техникума прикладной информатики, Сибирского государственного технологического университета, Шумовской средней школы Ульяновского района (Ульяновской области), ГУ-Высшая школа экономики (Томск).

ПРИНЦИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Г.В. Прусакова

Алтайский государственный аграрный университет
г. Барнаул

Одно из основных понятий педагогики профессионального образования – "профессиональная направленность". Понятие "направленность", "направленность личности" рассматривается психологами. Термин "направленность" был введен В. Штерном, под которым он понимает склонность к какой-либо деятельности [5, с.30]. Под направленностью личности Н.Д. Левитов рассматривает "...своеобразно переживаемое избирательное отношение человека к действительности, влияющее на его жизнь и деятельность" [2, с.94]. В.С. Мерлин отмечал, что психические свойства "...определяют общее направление деятельности человека в разнообразных конкретных обстоятельствах жизни" [4, с.123]. С.Л. Рубинштейн к основному содержанию направленности личности относит потребности, интересы, идеалы, установки.

Профессиональная направленность личности, по мнению М.И. Махмутова, – это понимание роли своей профессии в экономике страны, в успешной работе предприятия, в своей жизни; интерес к своей профессии; увлеченность техническим творчеством и стремление к совершенствованию профессиональных умений; стремление планировать и внедрять в практику результаты самообразования. [3, с.11].

Профессиональная направленность личности предполагает так же понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, установки, убеждения, взгляды. Эта проблема рассматривалась подробно такими педагогами и психологами, как: М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, И.И. Кобыляцкий, Н.В. Кузьмина, З.А. Решетова.

Понятие "профессиональная направленность" в педагогике тесно связано с системами образования и переносится на специфику системы образования любого уровня (гражданские и военные, высшие и средние и другие).

Если подходить к термину "профессиональная направленность" формально, то он означает направленность на профессию. Такая трактовка понятия логична, но не раскрывает его содержания. Анализ педагогической литературы показал, что встречаются

два подхода к понятию "профессиональная направленность": первый выражен А.Я. Кудрявцевым, второй – В.Д. Варнаковой и А.А. Васильевым.

А.Я. Кудрявцев рассматривает профессиональную направленность в качестве педагогического принципа: Основное содержание этого принципа выражает необходимость органического сочетания общего и профессионального образования и ориентирует на целенаправленное обучение учащихся применению получаемой системы знаний в области приобретаемой ими профессии.

Механизм реализации данного принципа, по мнению А.Я. Кудрявцева, является конкретизация научных понятий, явлений и законов математики, физики, биологии, химии на учебном материале профессионального характера. Автор рассматривает профессиональную направленность как форму межпредметных связей. Мы разделяем точку зрения А.О. Измайлова и М.И. Махмутова, которые считают, что данный подход недостаточно отражает целостность явления, так как А.Я. Кудрявцев, по их мнению, ориентирует принцип только на применение получаемой системы знаний в области, приобретаемой ими профессии, игнорируя задачу воспитания направленности личности; а так же принцип не вскрывает содержание, границы применения, эвристическую функцию.

В литературе по дидактике высшей школы вопрос общедидактических принципов рассматривался С.И. Архангельским, Ю.К. Бабанским, А.В. Барабанщиковым, Б.П. Есиповым, С.И. Зиновьевым, М.И. Махмутовым, Р.А. Низамовым, В. Оконь, А.З. Шакирзяновым и другими. Под дидактическими принципами они понимают аксиомы, исходные положения, основы, которые "отражают закономерности формирования знания и логику процесса обучения, и определяют главные требования общества к содержанию, формам и методам обучения и воспитания". [3, с.71]

В своей основе общедидактические принципы обучения вузовской педагогики повторяют принципы обучения в школе: принцип научности, системности, доступности, наглядности, активности, практичности (соединение теории с практикой), коллективности и

индивидуализации. Некоторые из них видоизменяются в соответствии с требованиями, предъявляемыми к высшей школе, появляются новые. Одним из таких новых принципов является принцип профессиональной направленности обучения.

Исследованием принципа профессиональной направленности занимались А.В. Барабанщиков, А.О. Измайлов, М.Д. Мамед-Заде, В.И. Махмутов, Р.А. Низамов, А.З. Шакирзянов.

А.В. Барабанщиков исследовал принцип профессионально-направленного обучения применительно к студентам военной специальности, в своих работах он называл его принципом "обучения войск тому, что необходимо на войне", и отмечал, что высокий научно-теоретический уровень учебной дисциплины должен органически сочетаться с анализом практики, с соответствующими методами познания и преобразования действительности. [1, с.35]

В.И. Махмутов и А.З. Шакирзянов выделяют принцип профессиональной направленности (профнаправленности) как один из принципов дидактики профтехобразования. [3,72] "Принцип профнаправленности регулирует соотношение общего и профессионального образования при одновременном изучении основ наук и профтехнических дисциплин, указывая один из путей установления связи обучения с практикой, трудовой (профессиональной) деятельностью человека, нацеливает на формирование профессиональной направленности личности как ее важнейшего свойства". [3,73]

А.О. Измайлов, В.И. Махмутов и А.З. Шакирзянов, считают, что главное противоречие, на разрешение которого направлен принцип профнаправленности, заключается в единстве личности и профессиональности, то есть в единстве теоретического характера общеобразовательных, общетехнических знаний и политехнических умений, эмпирическим, конкретно-практическим характером содержания изучаемой профессии.

В содержание общего понятия "профессиональная направленность образования" они включают три более узких понятия:

- 1) профессиональная направленность личности;
- 2) профессиональная направленность общего образования;
- 3) профессиональная направленность профессионального обучения. [3, 73]

Под профессиональной направленностью общего образования и профессионального обучения В.И. Махмутов и А.З. Шакирзя-

нов понимают регуляцию соотношения между теоретическим характером общеобразовательных, общетехнических знаний и знаниями и умениями изучаемой профессии.

В совокупности со всеми дидактическими принципами они определяют содержание обучения, методы и формы учебного процесса. Принцип профнаправленности связан так же с принципами межпредметных связей, преемственности и политехнизма, причем ему отводится доминирующая роль, так как он включает воспитание определенного свойства личности.

Анализ литературных источников показал различные пути реализации принципа профессиональной направленности обучения:

1) при подготовке теоретического материала по учебному предмету устанавливается связь изучаемых понятий, законов и так далее с профессионально-значимыми понятиями других дисциплин;

2) изучение законов, принципов, положений науки сопровождается примерами их применения в будущей профессиональной деятельности;

3) в ходе профессиональной подготовки применяются законы, принципы, положения науки, лежащие в основе изучаемых профессиональных умений и навыков, техники, технологий;

4) усиливается практическая направленность общеобразовательных предметов, при помощи систематического применения задачи с производственным содержанием по изучаемой профессии, и профессионально-политехническая направленность специальных дисциплин;

5) раскрывается значимость профессионально-политехнических знаний, умений в овладении новой техникой и технологиями.

Принцип профессиональной направленности, по мнению В.И. Махмутова, выступает связующим звеном между общим знанием, способами его применения и конкретными знаниями, приемами применения их на уровне определенной профессии.

Р.А. Низамов, выделив в педагогике высшей школы принцип профессиональной направленности обучения, считает, что использование его при подготовке специалистов является одним из факторов для максимального развития активности студентов, а так же дает возможности для повышения качества подготовки специалистов.

Принцип связи теории с практикой близок по смысловому значению принципу профессиональной направленности. В этой связи С.И. Архангельский, говоря о принципе связи теории с практикой, обращает наше

внимание, что он не только должно соединять практическую и теоретическую подготовку студентов, но и выявлять и анализировать факторы, определяющие связь теории с будущей профессиональной деятельностью студента.

Таким образом, принципы профессиональной направленности и связи теории с практикой взаимосвязаны, они не только имеют общие точки соприкосновения, но и дополняют друг друга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барabanщиков А.В. Основы военной психологии и педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2115 "Нач. воен. обуче-

- ние и физ. воспитание" / А.В. Барabanщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко. Под ред. А.В. Барabanщикова. - М.: Просвещение, 1998. - 271 с.
2. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. / В.С. Леднев. - М.: Высш.шк., 1991. - 224 с.
3. Махмутов М.И. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в ПТУ: Метод. пособие для преподавателей сред. ПТУ / М.И. Махмутов, А.З. Шакирзянов. - М.: Высш. шк., 1985. - 207 с.
4. Мышкис А.Д. О программе и стиле курса математики во втузе / А.Д. Мышкис, Б.О. Солоноуц // Вестник высшей школы. - 1972. - № 6. - С. 2-41.
5. Сейтешев А. Пути воспитания профессиональной направленности личности учащихся и молодых рабочих / А. Сейтешев. - М.: Высш. школа, 1974.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

И.В. Гравова, Г.А. Грязнова, Л.В. Ткаченко
Филиал Кемеровского государственного университета
г. Анжеро-Судженск

Проблема качества образования отражает закономерные процессы социально-экономического и научно-технического развития. Изменения образовательных потребностей и условий их реализации требует повышенного внимания к качеству образования. В последние годы остро стоит вопрос о качестве подготовки специалистов. Прежде всего, это связано с усилением конкуренции на рынке труда, вступлением в европейское образовательное пространство, демографической ситуацией.

По нашему мнению, реализация личностно-ориентированного подхода, связанного с поиском технологий, использование которых позволит решить задачи личностно-ориентированной профессиональной подготовки, может способствовать решению вышеобозначенной проблемы. Особое место в профессиональной подготовке будущих педагогов - психологов занимает личностно ориентированный тренинг. Э.Ф.Зеер определяет его как «систему воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию профессионально важных характеристик специалиста».

Эти тренинги направлены на «формообразование» личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности. Они обеспечивают организа-

цию режима саморазвития и самокоррекции, самосовершенствования личности.

Особенностью личностно - ориентированного тренинга является соединение ролевой игры и дискуссии с некоторыми элементами групповой психотерапии.

В проектировании профессиональных тренингов приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности специалиста, его профессиональных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, профессионально важных качеств. По мнению А.К. Марковой, тренинги обладают возможностью изменения психических состояний человека:

- «разогрев», «размораживание» студента – будущего специалиста для снижения ненужной напряженности, преодоления личностного сопротивления изменениям;

- лабилизация - осознание человеком неадекватности своего поведения в определенных учебных и профессиональных ситуациях, неудовлетворенность прежними формами поведения, создание положительной мотивации к обучению, готовность к усвоению нового;

- подача приемов, техник нового профессионального поведения;

- «замораживание» - закрепление новых способов деятельности, интеграция их в личность.

В процессе лично - ориентированной профессиональной подготовки нами были использованы самые разнообразные методы, приемы, техники, применяемые обычно в тренингах: дискуссионные методы (групповые дискуссии, тренинг партнерского общения и т. д.); интеллектуальные тренинги (тренинг креативности); сенситивные тренинги (тренинг уверенности в себе); игровые методы (ролевые и деловые игры, психодрама и т. д.).

Реализация целей лично ориентированной профессиональной подготовки возможна благодаря соблюдению ряда принципов: активности, творческой позиции участников, объективизации поведения, оптимизации познавательных процессов в условиях общения, партнерского общения.

Следует отметить, что включение студентов в тренинговые группы, их участие в тех или иных тренингах осуществлялось на основе результатов мониторинга лично - профессионального развития студентов. В основу мониторинга профессионального развития была положена четырехкомпонентная профессионально обусловленная структура личности, представленная в работах В.Д. Шадрикова, включающая профессиональную направленность, профессиональную компетентность, профессионально важные качества, профессионально значимые психофизиологические свойства.

Выделив ключевые компетенции по каждому элементу структуры личности, мы отслеживали их развитие 3 раза в течение учебного года. Результаты фиксировались в карте индивидуального развития. Именно эти результаты определяли участие студентов в различных тренингах, а также обуславливали выбор технологии профессиональной подготовки студентов.

Говоря о реализации целей лично ориентированной профессиональной подготовки необходимо уточнить, что при организации работы мы учитывали, что эффективность деятельности возможна лишь в том случае, если работа ориентирована на индивидуальные особенности студентов.

В практике образовательных учреждений сформировались разнообразные программы изучения личности. Мы же совместно с коллективом преподавателей Анжеро-

Судженского педагогического колледжа разработали собственную.

Проводимая нами диагностическая работа имеет своей целью информационное обеспечение воспитательно-образовательного процесса. Диагностический минимум включает:

- обследование абитуриентов на этапе приема (особенности личности и структура интеллекта);

- обследование первокурсников на этапе адаптации (определение уровня развития профессионально-важных качеств, изучение личностных особенностей, определение статуса студентов в группе);

- обследование индивидуальных особенностей студентов;

- обследование студентов, имеющих отклонения разного характера (в поведении, учебе, отношениях);

- обследование студентов второго курса (определение групповой динамики);

- обследование старшекурсников по поводу предстоящего трудоустройства.

Ориентируясь на повышение качества образования в подготовке студентов, в программе нашего обследования, ключевое место занимает изучение профессионально значимых качеств и способностей.

Полученные в результате обследования сведения позволяют осуществлять воспитательно-образовательный процесс целенаправленно и дифференцированно, а, значит, и более результативно.

В заключение, следует отметить, что качество образования может повышаться путем реализации лично ориентированных технологий профессиональной подготовки студентов которые характеризуются центрированностью на личность студента; учитываются особенности развития студентов, способствующие раскрытию его потенциальных возможностей; если содержание наполнено проблемами (жизненными, профессиональными), волнующими студента и ориентировано на их разрешение: взаимодействие преподавателя и студента складывается не только на профессионально - деловой, но и на личностной основе.