

том против участия в международных соглашениях подобного рода может быть только опасение утратить значительную часть интеллектуальных и мобильных работников. Для того чтобы такое включение произошло, необходимо привести критериальную базу оценки качества, а также требования к процедурам оценки к международным стандартам. Пока этого не произойдет, сходство образовательных систем будет оставаться только внешним, что можно ясно увидеть на примере болонского процесса в высшем образовании: введение бакалавриата и магистратуры автоматически не привело к качественному изменению образовательной системы.

©Дунаевская Э. Б., 2012

О. Л. Жук

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Компетентностный подход в высшем образовании выступает средством моделирования обобщенных результатов образования как показателей его качества, выраженных в виде компетенций (компетентностей) (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнева и др.). Сложной проблемой в ходе реализации компетентностного подхода является диагностика образовательных результатов, т.е. уровней сформированности компетентностей. Эта проблема нами разрабатывалась в ходе проводимого исследования, направленного на совершенствование педагогической подготовки в классическом университете как средства личностно-профессионального развития будущих специалистов [1]. В отличие от существующей традиционной системы педагогического образования в классическом университете, направленной на получение некоторой частью студентов дополнительной педагогической квалификации, педагогическая подготовка обоснована и реализована как важнейшая составляющая образовательного процесса современного университета, направленная на формирование у студентов всех специальностей разноуровневой психолого-педагогической компетентности в соответствии со ступенями высшего образования и получаемой квалификацией. Педагогическая подготовка обеспечивает комплексное изучение студентами человеческих возможностей, освоение способов развития творческого потенциала личности, воспитания (самовоспитания), социальной коммуникации, межкультурного взаимодействия и управления, эффективных моделей и технологий познания и образования, самообразования и акмеологического роста, основ педагогики семьи и семейного воспитания. Личностно-профессиональное развитие студентов раскрывалось через формирование у них универсальных психолого-педагогических компетенций, способствующих продуктивному решению социально-

профессиональных задач в сфере любой профессии. Нами была обоснована психолого-педагогическая компетентность как конечный обобщенный результат педагогической подготовки в виде интегративного качества студента (выпускника), обеспечивающего его мотивированную способность применять психолого-педагогические компетенции для решения разнообразных социально-личностных и профессиональных задач.

Разрабатывая проблему компетентного подхода, мы выявили закономерности развития психолого-педагогической компетентности, которые характеризуют устойчивые связи: между деятельностной сущностью формируемой компетентности и субъектной позицией личности в образовательной деятельности; между обобщенным характером формируемой компетентности и обеспечением содержательно-технологической интеграции учебного и воспитательного процессов; между эффективностью развития компетентности и творческим опытом самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, моделирующих социально-профессиональные задачи.

Выявленные закономерности определяют требования к диагностике компетенций. При мониторинге качества педагогической подготовки эффективно себя зарекомендовали комплексные диагностические средства, которые выявляют способность студента применять компетенции для решения учебных задач социально-профессиональной направленности. Диагностические средства включают межпредметные разноуровневые задачи; научно-исследовательские проекты прикладной направленности; имитационные, ролевые, деловые игры; итоговую оценку за все виды студенческих практик; рейтинговую систему оценки знаний и умений и др. Указанные диагностические средства относятся к внутренней оценке качества образовательного процесса. Внешнюю оценку качества профессиональной подготовки в вузе определяют востребованность выпускников на рынке труда, удовлетворенность работодателей качеством подготовки специалистов, рейтинг вузов в обществе и на международном уровне. Способами внешней оценки выступают анализ информации, анкетирование, опрос, беседа и др. Эти средства позволяют выявить информацию и мнения работодателей, выпускников, экспертов о качестве и результатах работы молодых специалистов, их карьерном продвижении.

В ходе исследования для обеспечения условий эффективного развития психолого-педагогической компетентности и определения уровня ее сформированности были разработаны педагогические задачи обобщенного типа (или обобщенные задачи) [2].

Обобщенные педагогические задачи имеют общие черты с учебными задачами из теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, личностно-развивающими ситуациями из концепции личностно ориентированного обучения по В.В. Серикову, заданиями открытого типа по А.В. Хуторскому.

Обобщенная задача предполагает неоднозначность путей ее решения и может выступать в качестве учебно-социальной ситуации, способствующей

развитию личности студента через формирование у нее психолого-педагогической культуры, гражданских качеств, экономической, экологической и других видов грамотности (последнее зависит от содержания самой задачи).

Процесс решения таких задач характеризуется следующими особенностями: решение обобщенной задачи требует нахождения общего способа решения целого класса задач социально-педагогической направленности; студент должен разработать и реализовать для ее решения проект деятельности, включающий в себя этапы: 1) анализ условий или ситуации, постановка целей и задач деятельности; 2) выдвижение гипотез; непосредственное проектирование деятельности, направленной на достижение целей; 3) проверка гипотез; 4) оценка и корректировка деятельности на основе рефлексии ее результатов. Обобщенная задача имеет межпредметный характер. Межпредметные знания, которые используются для решения данных задач, дают возможность отразить целостность культурно-исторического опыта, заложенного в разных областях науки и практики, способствуют выработке у студентов ситуационно-аналитического, системного мышления. В результате решения таких задач у студентов формируются общеучебные умения или универсальные способности к анализу, систематизации, интеграции знаний и их использованию; принятию решения, соотнесению результата с выдвигаемой целью; получению из разных источников информации и ее переработке. Поиск решения обобщенной задачи способствует дальнейшему развитию у студента готовности к самоопределению, умений рефлексии. Кроме того, обобщенная задача решается на личностном уровне и переживается как жизненная проблема.

В процессе разработки и апробации обобщенных задач был определен алгоритм их проектирования: 1) анализ и отбор собственно предметного содержания учебного материала; 2) поиск и выявление межпредметных связей, наполнение содержания задачи ценностной, социально-педагогической, прикладной, фактологической составляющими; 3) формулировка вопросов и заданий, направленных на активизацию рефлексивно-оценочной деятельности обучающихся и использование их субъектного опыта; 4) разработка текстовой, графической, табличной форм представления учебного материала при постановке задач; 5) моделирование возможных ролевых позиций, которые студенты могут занимать в процессе решения задач; предварительный анализ возможных альтернативных способов решения задачи.

Конструирование содержания обобщенных задач по педагогике осуществлялось на основе уровневого подхода. Обобщенные задачи с точки зрения их влияния на развитие у студентов компетенций классифицированы по трем уровням (базовый, личностно-социальный, профессиональный). Основанием для выделения названных уровней является степень овладения студентами психолого-педагогическими знаниями, сформированности у них соответствующих обобщенных умений и навыков применения знаний и опыта для решения социально-профессиональных и личностных задач.

Обобщенные задачи по педагогике являются нетиповыми, проблемными задачами, разрешение которых требует владения эвристической и исследовательской деятельностью.

Пример обобщенной педагогической задачи: Какие гендерные различия детей и в какие возрастные периоды надо учитывать в семейном воспитании? Какие гендерные особенности сотрудников и каким образом надо учитывать при разрешении конфликтов; при организации совместной деятельности над инновационным проектом в сфере Вашей профессии? (К задаче прилагается дополнительный материал: 1) гендерные особенности в способах мышления и деятельности мальчиков и девочек; 2) подструктуры естественно-научного мышления; 3) сравнительная характеристика особенностей мышления мальчиков и девочек). Задачи содержатся в изданном учебном пособии [2].

Таким образом, использование обобщенных задач в учебном процессе позволяет моделировать будущую социально-профессиональную деятельность. Это дает основание рассматривать их в качестве средств не только диагностики, но и формирования компетентности студентов. Кроме того, такие задачи выступают средством проектирования деятельностного типа содержания обучения и способствуют прикладному характеру профессиональной подготовки в вузе.

Литература

1. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 192 с.

©Жук О. Л., 2012

Ю. М. Забродин

РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ОРГАНАМИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ В УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Стратегические ориентиры развития российского государства определяют содержание государственной политики, нацеленной на формирование гражданского общества, на развитие социальной сферы, в том числе, модернизацию российской образовательной системы, и предусматривают повыше-