

УДК 159.9:37
ББК Ю984.0

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКТЫ¹ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. Ф. Зеер

Категория «Качество образования». Радикальные изменения, происходящие сегодня в экономике нашей страны, вхождение России в общеевропейское и мировое образовательное пространство, требуют новых подходов в образовательной политике. Стратегические направления модернизации образования на современном этапе стали предметом обсуждения Госсовета и Правительства РФ в конце 2001 года. Цель модернизации образования видится в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее качества, соответствующего требованиям XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

К стратегическим направлениям повышения качества образования относятся:

- 1) методологическое обеспечение образования современными концепциями обучения, воспитания и развития всех субъектов профессионально-образовательного процесса;
- 2) обновление содержания общего и профессионального образования;
- 3) усиление личностной ориентированности, дифференциации и индивидуализации образования при обеспеченности, государственных образовательных стандартов;
- 4) разработка системы оценки качества образования и его контроля;
- 5) активное использование современных информационных и образовательных технологий.

¹ Конструкты – понятийная система (модель) позволяющая объяснить явления объективной действительности. Психолого-дидактические конструкты характеризуют феноменологию качества образования: концепции, содержание, технологии обучения, воспитания и развития, дидактические единицы, систему оценки и др.

Системообразующим фактором модернизации является *качество образования*. Общепризнанного его определения в гуманитарных науках нет, В. А. Калней и С. Е. Шишов приводят следующие определение: «Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожидания общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [1].

Отметим, что центральным (ведущим) компонентом качества образования, по мнению авторов, являются *компетенции личности*.

Более развернутая и научно обоснованная характеристика качества образования дается в работах А. И. Субетто:

- качество образования, как социальная система, относится к системно-социальным качествам;
- качество общего и профессионального образования характеризует требования общества в области подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов, обладающих необходимыми личностными качествами и квалификацией;
- качество образовательного процесса – это совокупность основных его свойств в целом, свойств отдельных сторон, звеньев и элементов в их оптимальном сочетании, обеспечивающих эффективное решение триединой задачи по воспитанию, обучению и развитию личности обучаемого [6].

В материалах по модернизации образования обращается внимание на необходимость формирования у обучаемых *универсальных* знаний, умений и навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. В контексте обсуждаемой проблемы, актуальным является переосмысление задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании. Воспитание, по утверждению творческого коллектива стратегии модернизации образования, должно стать не отдельным элементом внеурочного педагогического действия, а необходимой органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания – формирование гражданской ответственности и правового самосознания, российской идентичности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности [5].

Анализ категории качества образования, представленный в работах В. И. Андреева, В. П. Беспалько, Н. Н. Булынского, В. А. Кальней, Н. А. Кулемина, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, С. Е. Шишова и др. показывает, что это система взаимосвязанных компонентов, к которым относятся модели образования, содержание и структура образования, свойства и качества личности востребованные обществом.

Ориентация на интеграцию в Европейское образовательное пространство обуславливает необходимость выравнивания качества образования. Для установления уровней их соответствия, сопоставимости нужны значимые структурные компоненты – конструкты. В качестве таковых конструктов в Европе признаются **зачетные кредитные единицы**, за каждой такой единицей стоит определенное количество понятий, связей между понятиями, умения и способами выполнения сообщенными действиями. В последние годы в отечественной и зарубежной педагогической науке для обозначения интегративных конструктов содержания образования используются понятия **ключевые компетентности, компетенции и квалификации**.

Эти конструкты образования могут и должны стать основой определения объемозачетных кредитов. Введение зачетных кредитных единиц позволит отказаться от определения трудоемкости учебной дисциплины в академических часах, а самое главное разработать ГОСы третьего поколения ориентированные не на «входные» данные, а на «результат» образования [3].

Таким образом, основополагающими конструктами зачетных кредитов образования должны стать принципиально новые для отечественной педагогической науки и практики дидактические единицы, которые и будут определять качество образования. Объем каждого зачетного кредита будет включать определенное число ключевых компетентностей, компетенций и квалификаций, определение их состава – большая научно-практическая работа педагогов-технологов профессионального образования. Рассмотрим эти конструкты образования, основываясь на анализе отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе.

Ключевые компетентности. Расширительная, педагогически обогащенная, трактовка компетентности, приводится в материалах модернизации образования. По мнению авторов стратегии обновления образования, понятие

компетентности шире понятия знания, умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка). Это понятие несколько иного смыслового ряда, оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. [5]

Наряду с компетентностью в новой образовательной политике большое значение придается **ключевым компетентностям**.

В мировой образовательной практике понятие ключевой компетентности выступает в качестве центрального, своего рода тематического ядра – ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.)

Рассмотрим классификационные признаки ключевых компетентностей.

1. Ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения важных целей и решения сложных задач в различных ситуациях.

2. Ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.

3. Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

4. Ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

В структуре ключевых компетентностей, на наш взгляд, должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Предлагаемый подход к определению ключевых компетентностей соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла перiorientация содержания образования на освоение ключевых компетентностей (а это – практически все развитые страны).

Ключевые компетенции. Понятие «ключевые компетенции» было введено в зарубежной педагогической науке в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 1990-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

С. Е. Шишов, ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в Берне в 1996 г., определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист

проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность [8].

Рассмотрим факторы обуславливающие введения в профессиональное образование компетенций. Компетенции обнаруживаются и проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных обстоятельствах). Непроявленная компетенция остается потенциальной. В этом ее особенность. Она не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации. С определенной долей допущения можно сказать, что компетенции – это интеграция знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, конкретной реальной деятельности.

Таким образом, можно констатировать – знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности.

Уточним различия между компетентностью и компетенцией на примере обучения плаванию. На занятиях можно подробно рассмотреть технику и технологию плавания, сформировав определенную компетентность, но чтобы научить человека плавать нужно ступить в воду и начать выполнять определенные действия, развивая при этом плавательную компетенцию.

На этом простом примере видно, что обучение компетенциям возможно только в условиях реализации знаний и умений на практике. Не случайно, в последние годы большое значение при изучении иностранных языков уделяется развитию языковой, коммуникативной компетенции.

Социально-экономический анализ развития современных профессиональных технологий позволяет выделить основные факторы, обуславливающие необходимость внедрения понятия ключевых компетенций в практику подготовки и оценки специалистов:

- экономическая неопределенность, имплицитно содержащая угрозу безработицы и обуславливающая необходимость непрерывного повышения уровня образования и квалификации;
- изменение организационной структуры производства: вместо иерархической вертикальной структуры – командная (сетевая) организация; широкое распространение антропоцентрической системы производства;

- децентрализация процесса принятия решений, вследствие чего все большее значение приобретают способности работать самостоятельно, анализировать сложные ситуации и принимать ответственные решения;

- широкое внедрение в производство, сервис и быт компьютерных технологий, замена конвейерно-монтажного производства гибким, управляемым компьютером;

- наличие многих языков и культур, что предполагает основательную гуманитарную подготовку и владение 2–3 иностранными языками;

Интеграция общепрофессиональных компетентностей и общепрофессиональных компетенций приводит к образованию **ключевых компетенций**, которые имеют широкий радиус действий и открывают **доступ** к решению общепрофессиональных видов деятельности, обеспечивая тем самым универсальность работника.

Приведем пять ключевых компетенций, которым придается особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества:

- социальная компетенция – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

- коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через интернет;

- социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

- специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие компетенция. На примере коммуникативной компетенции видно, чтобы научиться общению нужно общаться, чтобы пользоваться компьютером необходимо выполнять определенные действия на нем, чтобы обучиться английскому языку, нужно обеспечить языковую коммуникацию. Вышеизложенное суждение не умоляет роли знаний, приобретаемых в процессе организованного обучения по формальным учебным программам.

Ключевые квалификации. Понятие «ключевые квалификации» теоретически было обосновано Д. Мертенсом в середине 1970-х гг. в Германии [9]. Необходимость пересмотра традиционного понимания квалификации он видел в тех изменениях, которые происходили в производственных технологиях. Широкое распространение информационной и коммуникационной техники, нечеткий рынок труда, развитие динамичных производственных технологий обуславливали, по его мнению, новые квалификационные требования к специалисту. Основная идея заключалась в том, чтобы подготовить новое поколение специалистов, способных адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий.

Аналогичные требования к подготовке рабочих широкого профиля формулируются в это же время в отечественной педагогике (П. Р. Атугов, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, В. А. Поляков, С. А. Шапоринский и др.). Главное внимание обращалось на подготовку рабочих, способных осуществлять профессиональную деятельность в широком аспекте, основой которой является интеграция рабочих профессий.

Принципиальное различие этих двух подходов заключалось в изменении трактовки квалификации. В зарубежной педагогике вводится дополнительное понятие «ключевая квалификация», которое принимает самостоятельное значение и не связано с определенной профессией. В отечественной профессиональной педагогике традиционное понимание квалификации существенно обогащается. Она определяется как совокупность социальных и профессионально-квалификационных требований, предъявляемых к социальным и

профессиональным способностям человека. Оба подхода были направлены на формирование общепрофессиональных (политехнических) знаний и умений, развитие творческих способностей, расширение профессионального профиля, обеспечение профессиональной мобильности и конкурентоспособности.

В Западной Европе и США состав ключевых квалификаций специалистов определялся на основе опросов менеджеров, предпринимателей, руководителей и высококлассных специалистов различных специальностей в разных организациях. После этого были разработаны и экспериментально проверены различные методы формирования ключевых квалификаций у обучаемых, а также средства для отслеживания уровня сформированности тех или иных ключевых квалификаций. Эти исследования послужили основой составления каталогов ключевых квалификаций.

Под ключевой квалификацией поднимается комплекс психологических качеств, способностей, знаний, умений и навыков специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение определенной профессиональной функции (или нескольких функций) и составляющий один из компонентов общей квалификации работника.

Ключевые квалификации классифицируют в зависимости от их функциональной принадлежности на несколько групп, в каждой из которых могут быть выделены функциональные, полифункциональные и экстрафункциональные квалификации: общепрофессиональные квалификации (профессионально-практические знания и умения для широкого круга профессий, общеобразовательные знания и умения широкого профиля); когнитивные ключевые квалификации (способности к самостоятельному мышлению и учению, анализу, синтезу, творческие способности, способности к переносу знаний и умений из одного вида профессиональной деятельности в другой, способности к решению проблем, оцениванию, критическое мышление); психомоторные ключевые квалификации (общие психомоторные умения: координационные, выносливость, скорость реакции, концентрация внимания и др.); персональные ключевые квалификации (самостоятельность, ответственность, уверенность в себе, оптимизм и др.); социальные способности (способности, ориентированные на групповое поведение). Важное место в подготовке специалистов при этом отводится персональным и социальным ключевым квалификациям.

Ведущие парадигмы образования. Реализация этих конструктов качества образования определяется адекватной парадигмой. В настоящее время в педагогической теории и практике представлены три парадигмы¹ профессионального образования: когнитивно, деятельностно и личностно ориентированные. Рассмотрим их возможности в обеспечении качества образования и реализации его основных конструктов.

В соответствии с *когнитивной парадигмой* – образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как квазиисследовательская деятельность.

Цель обучения отражает социальный заказ на *качество знаний и умений*. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки и практики, учебный материал – как дидактически «препарированные» научные и технологические знания.

Главное – информационное обеспечение личности, усвоение опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний. Четкая ориентация на «знаниевый» компонент противоречит сегодняшним требованиям качества образования. Снятие этого противоречия возможно путем изменения «центра тяжести» этой парадигмы. Ее тематическим ядром должны стать ключевые компетентности.

Рассмотрим основные классификационные признаки *когнитивно ориентированной парадигмы* образования:

1. *Целевые ориентации.* Формирование знаний, умений и навыков, основ научного мировоззрения, всестороннее развитие учащихся, воспитание сознательных и высокообразованных людей.

2. *Психологическая теория (концепция) обучения.* В основе лежит ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, опирающаяся на когнитивную психологию. Тематическим ядром является положение о том, что обучение определяет психическое развитие учащегося. Индивидуальный подход заключается в приспособлении учебного материала (содержания обучения) к инди-

¹ Парадигма – совокупность методологических и теоретических предпосылок, определяющих конкретное исследование, которое воплощается в научной практике на данном этапе.

видуально-психологическим особенностям учащихся. Учащийся – объект педагогического воздействия.

3. *Принципы обучения.* Научность, систематичность, доступность, прочность, сознательность, активность, наглядность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей.

4. *Содержание образования.* Содержание обучения определяется учебным планом и учебными программами, которые основываются на стандартах образования. Единообразная, технократическая и невариативная система. Акцент на формировании у обучаемых совокупности знаний.

5. *Технологии обучения.* Доминируют объяснительно-иллюстративные методы обучения. Широко используются способы активизации познавательной деятельности. Преобладающий стиль взаимодействия педагогов с обучающимися – авторитарный.

6. *Критерии оценки результатов обучения.* Количественная пятибалльная оценка знаний, умений и навыков по учебным предметам. Требования к оценке: индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля, объективность, гласность. Отметка является средством принуждения, психологического давления на учащегося. Итоговый анализ учебно-профессиональной деятельности осуществляется педагогом. Основательное научно-методическое обеспечение этой парадигмы обусловило ее широкое распространение в общеобразовательной и высшей школе. Четкая ориентация на «знаниевый» компонент противоречит сегодняшним требованиям качества образования.

Снятие этого противоречия возможно путем изменения «центра тяжести» этой парадигмы. Ее тематическим ядром должны стать ключевые компетентности.

Ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях. Ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.

Реализация компетентного подхода требует пересмотра принципа предметно-центрированного способа формирования содержания образования и поиска новых технологий образования.

Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

Ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Деятельно ориентированная парадигма образования имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность, и реализуется она в основном в системе базового профессионального образования. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на специалистов, подготовленных для выполнения определенных (профессиональных) видов деятельности. Целевая установка образования в рамках деятельностно ориентированной парадигмы – освоение опыта осуществления способов деятельности в форме умения, навыков и обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности.

Усиление профессиональной направленности этой парадигмы видится в формировании у обучаемых ключевых компетенций.

Основные классификационные признаки деятельностно ориентированного образования:

1. *Целевые ориентации.* Формирование знаний, умений и навыков, обобщенных способов умственных и практических действий, способностей, черт характера и других качеств, обеспечивающих успешность практической (социальной, трудовой, художественно-прикладной) деятельности человека. Формирование трудового опыта, развитие трудолюбия и воспитание трудовой ответственности.

2. *Психологическая теория обучения.* Опирается на представление о структуре целостной деятельности (мотивы – цели – условия – действия) и теорию планомерного формирования умственных и практических действий. Акцент на обученности учащихся – уровне сформированности знаний, умений и навы-

ков. Психологическое развитие рассматривается как условие подготовленности учащегося. индивидуальный подход выражается в том, что каждому обучающемуся предоставляется возможность продвигаться в учении в наиболее благоприятном для него темпе, с учетом его познавательных и профессиональных способностей. Учащийся в этом случае – объект управления с помощью дидактических средств: направляющих текстов, технологических карт, программированного учебника, юнитов и др.

3. *Принципы обучения.* Ориентация на развитие деятельностных структур, приоритет дидактики и методики, сочетание индивидуальной работы с групповыми формами, учение в индивидуальном темпе и стиле, адаптация дидактических средств к познавательным возможностям учащихся, обеспечение обратной связи

4. *Содержание образования.* Характерны блочно-модульная компоновка содержания обучения и адаптация его к индивидуально-профессиональным особенностям различных групп обучающихся. Образовательные программы четко ориентированы на конкретный вид и уровень деятельности.

5. *Технологии обучения.* Доминируют информационные (дидактоцентрические) технологии обучения, основанные на концепции интериоризации, характеризующей переход внешних действий в умственные. Главное – формирование системы умственных и практических действий. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися – адаптивный.

6. *Критерии оценки результатов учения.* Сочетание поэтапного контроля знаний, умений и навыков на зачетах и экзаменах, проводимых в форме испытаний: собеседования, тестирования, самостоятельных работ, программированного опроса и т. д. Компьютерное тестирование уровня обученности дополняется диагностикой психического развития обучающегося. В отдельных случаях (в системе дополнительного профессионального образования) используется экспертная оценка подготовленности специалиста, основанная на сетевых оценочных процедурах.

Применение деятельностно ориентированной модели образования оправданно при изучении профессиональных, специальных дисциплин и, конечно, в процессе производственного обучения и производственных практик.

Эта парадигма в наибольшей мере ориентирована на подготовку учащихся начального и среднего профессионального образования.

Профессиональное образование имеет четкую функциональную направленность – подготовить личность к профессиональному труду. Целевые установки этого образования двойственны: с одной стороны, образование имеет социально экономическую заданность, с другой – образование личностно обусловлено. Ведь профессии не только общественно востребованы, но и позволяют личности обеспечить свою жизнедеятельность и, самое главное, реализовать свой потенциал. Поэтому базовое профессиональное образование по своему социальному заказу в большей степени соответствует деятельностно ориентированной парадигме. Реализовываться же оно может также в рамках личностно ориентированной парадигмы.

Центральным звеном *личностно ориентированного образования* является профессионально-психологическое развитие личности обучаемых. Знания и умения выполняют функцию не столько самостоятельных целей, сколько средств развития обучаемого.

Обратимся к классификационным признакам личностно ориентированного образования:

1. *Целевые ориентации.* Становление и развитие личности обучаемого, его познавательных способностей, формирование обобщенных знаний и способов учебных действий, опора на субъектный опыт обучаемого. Психологическое сопровождение образования и помощь в самоопределении и самореализации личности

2. *Психологическая теория (концепция) обучения.* Базируется на теории развивающего обучения, основывающейся на признании диалектической взаимосвязи обучения и развития: обучение опережает психическое развитие, развитие же определяет успешность обучения. Концептуальным ядром является положение о развитии обобщенных способов учебных действий и саморегулируемом учении. Индивидуальный подход означает учет потенциальных возможностей учащихся при определении содержания обучения

3. *Принципы обучения.* Приоритет индивидуальности личности, гуманизация и демократизация педагогических отношений, максимальный учет субъектного опыта обучаемых

4. *Содержание образования.* Содержание обучения главным образом направлено на развитие личности и формирование личностно значимых способов учебно-профессиональной деятельности, с учетом субъектного опыта обучающихся. Образовательные программы отражают не только знаниевый компонент, но и психологическое содержание основных сфер человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), а также личностные особенности обучающихся. Образовательные программы максимально адаптированы к индивидуально-психологическим возможностям обучающихся.

5. *Технологии обучения.* Доминируют антропоцентрические технологии обучения, основанные на теориях развивающего и проблемного обучения. Акцент делается на формировании обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого учения. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися – гуманно личностный. Технологии обучения направлены на развитие совокупности характеристик личности: знаний, умений, навыков, способов учебных действий, механизмов личностного самоуправления, сферы эмоционально-нравственных характеристик личности

6. *Критерии оценки результатов учения.* Отслеживание (мониторинг) развития основных подструктур личности: направленности, компетентности (обученности), познавательных способностей, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств личности. Важное значение придается самоконтролю и самооценке, которые становятся психологической основой рефлексии учебно-профессионального развития личности учащихся. Оценка результатов учения становится основой психологической поддержки и коррекции развития личности

Тематическим ядром личностно ориентированного образования являются ключевые квалификации.

Ключевые квалификации – общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий.

В заключение подчеркнем, что личностно ориентированное профессиональное образование – это образование, в наибольшей степени отвечающее требованиям подготовки специалистов социономических профессий.

Все три рассмотренные парадигмы образования, востребованы профессиональной школой. Инновационными их конструктами являются ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации. Их внедрение в теорию и практику профессионального образования обуславливают широкий круг фундаментальных и прикладных исследований, нового содержания профессионального образования, новых ГОСов, ориентированных не на «входные» исходные программные материалы, а на результаты образования, включающие ключевые компетентности, компетенции и квалификации.

Конечно, реализация этих инновационных конструктов потребует также новых технологий *обучения, воспитания и развития*, новых средств обучения, новых технологий оценки и новой организации учебно-пространственной среды.

Реализация этих подходов позволит существенно повысить *качество* образования, интегрироваться в систему профессионального образования развитых стран, обеспечить экономическую эффективность профессионального образования.

Квалитативные технологии образования. Одной из важнейших проблем обеспечения качества образования является его оценка. В последние годы ведутся исследования квалитологии образования, которую рассматривают как науку о качестве образования во всем ее многообразии. Качество управления и развития образовательных систем, качество учебно- и профессионально-образовательного процесса; качество обучающихся, качество преподавательского корпуса и т. д. [7] К квалитативным технологиям относятся мониторинг, рейтинговая оценка, групповые экспертные оценки и т. п.

Сторонники квалитологии образования утверждают (доказывают) необходимость и возможность количественной оценки качества образования (Андреев В. И., Ахметова Д. З., Беспалько В. П., Кальней В. А., Кулемин Н. А., Майоров А. Н., Матрос Д. Ш., Панасюк В. П., Селезнева Н. А., Субетто А. И., Татур Ю. Г., Черепанов В. С., Шишов С. Е. и др.). Для объективного осуществления количественной оценки качества образования необходим учет следующих требований:

- количественной оценке должно предшествовать получение соответствующей информации (принцип информированности);

- оценка каждого показателя зависит от совокупности оценок свойств более низких уровней (принцип иерархичности);
- оценка качества зависит от системы базовых показателей определяющих качество эталона (принцип сравнения);
- каждый показатель должен характеризоваться своей значимостью (принцип весовых коэффициентов) [4].

Не все эти требования осуществимы при определении количественной оценки многомерных показателей качества образования. Наиболее адекватные данные о результативности качества образования позволяет получить **образовательный мониторинг**.

Д. Ш. Матрос и др. в своей работе приводят следующее его определение: «образовательный мониторинг – это система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающее непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития» [2].

К ключевым проблемам образовательного мониторинга относится оценка качества профессионально-образовательного процесса и оценка качества развития личности обучаемого и выпускника образовательного учреждения.

Понятие мониторинга близко к общенаучным педагогическим и психологическим понятиям обратной связи, рефлексии, контроля, аттестации, однако данные процессы являются лишь отдельными элементами мониторинга или его частными случаями. В связи с этим, мониторинг имеет ряд отличительных особенностей. Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций. Во-вторых, можно выделить следующие аспекты мониторинга, которые отличают его от других близких или похожих педагогических и психологических процессов:

- 1) непрерывность (постоянный сбор данных);
- 2) диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса);
- 3) информативность (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах);

4) научность (обоснованность модели и отслеживаемых параметров);

5) обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс).

В качестве объектов мониторинга качества образования в системе высшего образования могут выступать:

- профессионально-образовательный процесс;
- учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельность обучающихся;
- развитие личности обучаемых: обучаемость, воспитуемость, активность;
- становление учебной группы;
- развитие педагогического взаимодействия;
- профессиональное развитие педагога;
- становление педагогического коллектива.

В зависимости от выбранного объекта мониторинга возникают специфические цели и задачи, связанные с его реализацией на практике, т. е. в каждом случае мы будем иметь определенный вид мониторинга. При реализации любого вида мониторинга проявляются психологические особенности, обусловленные его объектом.

Главным моментом мониторинга является диагностика динамики профессионального развития обучаемых и внесение коррективов в процесс профессионального образования, т. е. мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования. Основное внимание уделяется отслеживанию ключевых характеристик процесса профессионального становления личности, компетентности, компетенции, квалификации, которые более информативны по сравнению с оценками результатов обучения по пяти-четырехбалльной системе.

Все многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга можно свести к нескольким группам:

1. **Текущее наблюдение** осуществляется для отслеживания изменений профессионального развития под влиянием образовательного процесса и определения смысла происходящих явлений. Эффективность педагогического наблюдения зависит от психологической компетентности педагога, его опыта,

отношения к обучаемым, профессиональной позиции и т. д. Наблюдение всегда характеризуется субъективностью, что может отрицательно сказаться на качестве мониторинга.

2. **Метод тестовых ситуаций** заключается в том, что педагог создает специальные условия, в которых каждый из структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности проявляется наиболее отчетливо. Для этого осуществляются приемы прерывания учебных действий обучаемых, постановки уточняющих вопросов, стимулирования рефлексии своих познавательных действий, дозирования помощи в учении и др.

3. **Опросные методы** позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные специально подобранные вопросы. Опросники дают возможность определить уровень выраженности или сформированности основных компонентов учебно-профессиональной деятельности, особенности направленности обучаемых и педагогов, а также отдельные учебно-познавательные свойства и качества.

4. Одним из действенных методов мониторинга является **анализ результатов учебно-профессиональной деятельности**, при котором по заранее намеченной схеме изучаются письменные тексты, графические материалы, технические изделия, творческие работы обучаемых.

5. **Тестирование** – это один из субъективных методов сбора данных об уровне развития педагогических процессов и степени выраженности психического развития субъектов образования. Важным достоинством тестирования является ориентация на норму, что позволяет сопоставлять, сравнивать оценки, полученные при помощи теста. Для мониторинга применяют интеллектуальные, личностные, межличностные тесты, практические тестовые задания, процессуальные тесты.

Последовательное осуществление мониторинга позволяет обеспечить интеграцию трех сторон профессионального образования: развития личности, профессионально-образовательного процесса, взаимодействия обучаемых и педагогов.

В логике трех парадигм профессионального образования актуальным становится мониторинг основных конструктов качества образования. Решению

этой проблемы посвящена опытно-поисковая работа творческого коллектива социальной и прикладной психологии нашего университета.

Литература

1. *Кальней В. А., Шишов С. Е.* Мониторинг качества образования. М.–Вологда, 1998.
2. *Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга // Школьные технологии. – 1999. № 3.
3. На пути к третьему поколению стандартов высшего профессионального образования. Интервью с Л. С. Гребневым // Поиск. – 2002. – № 4 (662).
4. *Панасюк В. П.* Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: Автореферат диссертации доктора пед. наук / СПб.: Ин-т ПТО РАО. – СПб., 1998.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования / Под ред. А. А. Пинского. – М.: Мир книги, 2001.
6. *Субетто А. И.* Категории качества и эффективности в теории педагогических систем // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе. – Горький: ГТУ, 1989.
7. *Субетто А. И.* Квалитология образования. СПб.-М: Исслед. центр, 2000.
8. *Шишов С. Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2.
9. *Mertens D.* Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung. 1974. Н. 4.