

предпочтительных источников информации (восприятие социального и материального окружения как источника фонового знания, обращение к электронным и бумажным носителям, взаимодействие с субъектами

культурных учреждений, в том числе и учреждений образования);

различных вариантов как можно более выигрышной презентации продуктов деятельности.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Понимающая педагогика как фактор разрешения педагогических проблем социального становления личности // Психолого-педагогические проблемы социального становления личности: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.Н. Никитиной, И.Д. Демаковой. Ульяновск, 2007. С.100–106.
2. Александрова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия родителей и детей // Образование и семья: проблемы диагностики: Материалы междунар. науч.-практич. конф. 19–20 апреля 2007 г. СПб., 2007. С.120–127.
3. Александрова Е.А. Классный руководитель и классный воспитатель: «близнецы-братья»? Кто более ребенку ценен? // Народное образование. 2007. № 8. С. 219–227.
4. Александрова Е.А. Тьютор: реальное взаимодействие практической психологии и педагогики // Школьный психолог. 2007. № 3. С. 6–9.
5. Александрова Е.А. Чем отличается работа освобожденного классного воспитателя от работы классного руководителя с позиций тьюторской деятельности? // Завуч. 2007. № 4. С. 57–59.
6. Александрова Е.А. Структура учебного плана продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 90–121.
7. Александрова Е.А. Педагогика с детским лицом // Новые ценности образования: Миссия классного воспитателя. 2007. Вып. 1 (31). С. 139–167.
8. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества // Личность в социокультурном измерении: история и современность. М., 2007. С. 298–308.
9. Александрова Е.А. Некоторые критерии сформированности гуманистического образовательного пространства // В поисках гуманистической реальности: Сб. науч. тр. / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар, 2007. С. 212–221.

УДК 378

Н.В. ТЕЛЬТЕВСКАЯ

Саратовский государственный социально-экономический университет,
кафедра педагогики и психологии
E-mail: teltevskaya@rambler.ru

Системный подход к оценке качества профессиональной подготовки студентов

В статье всесторонне анализируется система оценки качества профессиональной подготовки студентов.
Ключевые слова: качество профессиональной подготовки, системный подход к оценке качества подготовки.

N.V. TELTEVSKAYA
***The System Approach to the Estimation
of Quality of Vocational Training of Students***

There is the comprehensively analyzed system of an estimation of qualities of vocational training of students in the article.
Key words: quality of vocational training, system approach to an estimation of quality of preparation.

Необходимость повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в связи с изменениями содержания труда и усилением творческого подхода к производственной деятельности в условиях модернизации системы образования стала очевидной. Социальный заказ общества на

выпускника современного вуза проявляется в требованиях к его образованности и находит свое отражение в образовательных стандартах.

В настоящее время многие исследователи придерживаются точки зрения, что качество профессиональной подготовки проявляется

в конкурентоспособности выпускника вуза, означающей, прежде всего, такую подготовку специалиста, которая предусматривает усвоение достаточного объема теоретических знаний и практических умений, формирование необходимых предпосылок для успешной профессиональной адаптации в новых или изменяющихся ситуациях. Подготовка специалиста, который должен обладать называемыми качествами, как подтверждает мировая практика, требует отказа от узкой специализации и перехода к широкопрофильной подготовке, означающей качественно новый уровень содержания профессионального образования на основе группировки по признакам предмета, средств труда и выполняемым функциям. Широкопрофильность обеспечивает более быстрое освоение того или иного вида деятельности или ее изменения в рамках данной профессии и быстрой адаптации в новых условиях.

Для решения проблемы повышения качества профессиональной подготовки важно определить его показатели, которые неоднозначно трактуются в работах различных авторов. Сложность заключается в определении того, какие именно из них следует включить и учитывать в образовательной деятельности вуза, поэтому необходима разработка критерии определения базового объема профессиональных знаний и умений.

Методологическим ориентиром может являться категория «качество», рассматриваемая в философии как объективная и всеобщая характеристика объектов, предметов, явлений, обнаруживаемая в совокупности их свойств и принципиально отличающая данные объект, предмет или явление от других. Качественная определенность предметов и явлений делает их устойчивыми.

Анализ точек зрения различных исследователей позволяет говорить о нескольких подходах к определению показателей качества. Первый подход связан с определением уровня знаний и умений, которые соотносятся с планируемыми целями профессиональной подготовки. Второй подход раскрывает связь качества профессиональной подготовки с качеством образовательного процесса. Третий подход проявляется в определении основных характеристик результатов профессионального образования, отвечающих требованиям самих обучающихся и социальных заказчиков и возможностям вузов удовлетворять их.

Сопоставление различных точек зрения позволяет увидеть многообразие подходов в понимании сущности качества профессионального образования, которое рассматривается как:

1) способность выпускника вуза решать выдвинутые обществом задачи на основе достигнутых результатов образования;

2) состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности;

3) совокупность показателей, определяющих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения;

4) степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от представляемых образовательным учреждением образовательных услуг;

5) интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов;

6) совокупность образовательных результатов, обеспечивающих возможность самостоятельного решения обучаемыми значимых для них проблем, для достижения которого требуется такое время, которое позволяет обучаемым заниматься и другими видами деятельности, значимыми для их развития;

7) равнодействующая следующих составляющих: потребностей личности и общества, целевых приоритетов, спрогнозированных процесса и результата;

8) степень достижения поставленных образовательных целей и задач; удовлетворения ожиданий участников образовательного процесса от представляемых учреждением образовательных услуг.

Как видим, при определении качества образования не только говорится о его профессиональном значении, но и предпринимается попытка раскрыть его социально-личностный аспект. Следовательно, в оценке качества профессиональной подготовки выпускников вузов можно проследить два направления: первое связано с проблемой усвоения профессиональных знаний и умений, второе – с социально-личностным значением профессионального образования.

Правомерна позиция тех исследователей, которые полагают, что первоначально следует

по-новому раскрыть сущность понятия «образование». Определенный интерес вызывает мнение О.Е. Лебедева, Н.Ю. Конасовой, С.А. Писаревой, О.В. Акуловой, Н.И. Неупокойевой и других о сущности образования. Следует при этом заметить, что оно в определенной мере основывается на мнении ведущих исследователей (В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина) об образовании как процессе педагогической организованной социализации, осуществляемом в интересах личности и общества. Понимая под образованием «специально организованный процесс развития у обучаемых способности к самостоятельному решению проблем на основе использования освоенного социального опыта», названные авторы полагают, что качество образования определяется соответствием его результатов социальным ожиданиям и запросам личности [1, с. 6]. Наряду с данным определением говорится о новом качестве образования, которое означает «развитие у обучаемых способности к решению новых проблем» [1, с. 5]. В сущности, понятие нового качества образования сводится к решению «новых проблем», группируемых по определенным признакам. Так, первая группа проблем связана с принятием самостоятельных решений в ситуациях выбора. Вторая связана с информационной базой принятия решений, зависящих от способности осуществлять поиск, отбор, анализ и оценку необходимой информации. Третья проблема касается правовой основы принятия и реализации решений с учетом действия норм и правил, подчас носящих ситуативный характер. Четвертая имеет отношение к реализации целей и осуществлению принятого решения на основе самоорганизации своей деятельности или взаимодействия с другими людьми. Пятая группа проблем предусматривает оценку результатов деятельности и, прежде всего, способности человека самостоятельно оценивать их на основе сформированного умения определять критерии оценки.

Сложность оценивания качества образования по указанным параметрам (группам проблем), предлагаемым этими авторами, очевидна, тем более что сами авторы говорят об их постоянной изменчивости. При этом следует учитывать, что главной особенностью содержания профессиональной подготовки является ориентация на конкретную практическую деятельность. В силу этого принципиально важным является обеспече-

ние единства теоретической и практической деятельности, ее интеграции, вследствие чего должен измениться сам подход к определению содержания профессионального обучения. Поэтому речь должна идти о таких показателях, которые позволяют объективно оценивать достижения в образовательном процессе и обеспечивают своевременное внесение необходимых корректировок в образовательный процесс с целью достижения необходимого качества.

Анализ различных точек зрения позволяет сделать вывод, что в большей мере философскому пониманию категории качества соответствуют точки зрения тех исследователей, которые полагают, что качество образования определяется целым рядом параметров: образованностью (наличным объемом знаний, умений и навыков) и личностным ростом, который определяется такими показателями, как расширение кругозора, эрудиции, углубление познавательных процессов, волевыми проявлениями в достижении определенного уровня знаний, развитием творческого потенциала и др. Вполне правомерно включить в их число сформированность ценностных ориентаций и профессиональную мотивацию, которые у студентов могут иметь свои особенности.

Качественная подготовка специалиста предполагает не только овладение им системой соответствующих знаний, но и достижение высокого уровня развития профессионального типа мышления, который правомерно отнести к числу показателей качества профессиональной подготовки.

В педагогической теории до настоящего времени нет единства в определении сущности понятия «профессиональное мышление», и каждый исследователь подходит к раскрытию этого понятия со своих позиций. Н.В. Кузьмина под таковым понимает способность применять теоретические положения психологии, педагогики и методики преподавания в конкретных педагогических ситуациях. Л.М. Панчешникова определяет его как системный тип мышления, сущность которого заключается в способности и привычке к комплексному рассмотрению объектов и явлений, к синтезированию знаний и способов деятельности в различных областях. В.А. Сластенин считает, что у будущего специалиста необходимо формировать современный стиль целостного научного мышления, которое позволяет проникать в

причинно-следственные связи тех или иных процессов, анализировать свою деятельность, отыскивать научно обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы.

Анализ различных источников, в которых с тех или иных позиций раскрываются вопросы формирования профессионального мышления, показал общность взглядов исследователей на взаимосвязь знаний и мышления – двух основных факторов, образующих умственные способности. Основываясь на сказанном, правомерно предположить, что понятие «профессиональное мышление» включает следующие способности: синтезировать знания из различных областей; рассматривать в комплексе объекты и явления, видеть их во взаимосвязи и развитии; применять теоретические положения изучаемых дисциплин на практике.

Как известно, успешная производственная деятельность – это процесс творческий, исключающий шаблоны и стереотипные действия. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно выделить еще один признак – способность творчески применять знания в конкретных ситуациях, т.е. находить свой индивидуальный, оптимальный путь решения различных задач и вопросов. Если эти признаки считать основополагающими, то профессиональное мышление можно представить как способность к рассмотрению различных процессов и явлений во взаимосвязи и взаимодействии, единстве и противоречивости обусловливающих их факторов, в дифференциации и синтезировании знаний из различных областей и нахождении оптимальных решений.

Из этого определения следует, что такая способность не может развиваться без соответствующих методологических знаний. Таким образом, развитие профессионального мышления немыслимо без наличия методологических знаний, без его методологической культуры. Формирование методологической культуры мышления специалиста возможно только на основе вооружения его системой научных знаний. Поиски путей решения этой сложной задачи неразрывно связаны с усилением гуманитаризации образования, повышением роли общественных наук в профессиональной подготовке студентов. Последнее обстоятельство подтверждается результатами многочисленных исследований.

Как показывает практика, профилирующие в вузах дисциплины имеют необычайно

разносторонние связи с общественными науками, поэтому в качестве одного из ведущих направлений усиления гуманитаризации образования рассматривается реализация взаимосвязи дисциплин предметной подготовки и общественных. Изучение общественных наук позволяет выявить исторические, политические и социально-экономические факторы, обусловившие необходимость диалектического подхода к рассмотрению сущности и характера задач, стоящих перед обществом на современном этапе, пониманию того, что эти задачи не остаются неизменными, а социально-экономическое развитие общества вызывает изменение требований, предъявляемых к качеству профессиональной подготовки студентов. Если не учитывать объективно существующих связей между изучаемыми в вузе дисциплинами, то нарушается целостность усваиваемых студентами профессиональных знаний, что, в свою очередь, вызывает у будущих специалистов серьезные затруднения при анализе теорий, концепций, осмысливании сущности различных явлений.

Связь профилирующих дисциплин с общественными науками опосредуется диалектическими принципами всеобщей связи и развития явлений, детерминизма, причинности и др., реализация которых в учебном процессе обусловливает необходимость осознания и осмысливания студентами методологического значения принципа историзма и интегративной функции философских знаний. Принцип историзма указывает на необходимость диалектического подхода к рассмотрению сущности и характера задач, стоящих перед обществом на современном этапе, пониманию того, что эти задачи не остаются неизменными, а социально-экономическое развитие общества закономерно вызывает изменение требований, предъявляемых к специалисту. Методологическое значение принципа историзма заключается в том, что явление, процесс, объект, факт рассматриваются с точки зрения их возникновения, развития и изменения во времени. Этот принцип влияет на формирование у студентов правильного методологического подхода к анализу проблем, принципиальному осмысливанию задач, различных концепций и инновационных процессов, характеризующих развитие современного производства.

Чтобы планомерно и целенаправленно формировать методологическую культуру мышления будущих специалистов, необхо-

димо каждому преподавателю в процессе академических занятий обращать внимание студентов на методологическое значение философии, помогать им в уяснении ее роли в теоретическом объяснении сущности изучаемых процессов и явлений. Если методологическая культура будет формироваться спонтанно, то, как показано в работах некоторых исследователей, студенты не овладеют умением осуществлять интегральные, синтезирующие операции по отношению к конкретным видам знаний, и как следствие, у них не сформируются системные знания. Выявление общих тем и вопросов, определенных категорий и отдельных понятий в названных дисциплинах позволяет использовать общие принципы и категории для систематизации знаний и осуществлять широкий перенос знаний в новые ситуации.

Условиями успешного формирования методологической культуры мышления являются: реализация междисциплинарных связей; осознание студентами практического значения взаимосвязи учебных дисциплин и умение ее устанавливать; усиление мировоззренческой направленности в преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла и раскрытие методологического значения общественных дисциплин.

Таким образом, к показателям качества профессиональной подготовки будущего специалиста с полным правом следует отнести высокий уровень развития методологической культуры профессионального мышления, базирующийся на усвоении системы профессиональных знаний, т.е. на усвоении систем знаний по различным дисциплинам и осознании их взаимосвязи. Особую роль в формировании методологической культуры специалиста играет связь с общественными науками. Чем больше опоры на общественные науки, тем значительнее тенденция к фундаментализации знаний.

Вместе с тем в работах современных исследователей говорится о том, что качество профессиональной подготовки значительно повышается, если его рассматривать как социально-личностную категорию. О социальной значимости качества профессионального образования говорится в работах многих исследователей. Так, М.В. Крулехт и И.В. Тельнюк рассматривают качество образования как «степень достижения поставленных образовательных целей и задач; удовлетворения ожиданий участников об-

разовательного процесса от предоставляемых учреждением образовательных услуг» [2, с. 80]. Вместе с тем названные авторы считают, что качество образования имеет социальную сущность, объясняя это тем, что современной семье гарантирована возможность выбора индивидуального образовательного маршрута для ребенка на основе разнообразия содержания, форм и методов педагогической деятельности.

Личностно ориентированная парадигма образования обуславливает необходимость рассмотрения качества образования как определенного результата с иных позиций. В условиях реализации этой парадигмы речь должна идти о развитии личности, учите ее интересов, потребностей и возможностей. Обучающийся из объекта становится субъектом деятельности. Данное условие предъявляет свои требования к проектированию целей профессионального обучения. Они могут быть достигнуты в том случае, если существует единая ориентация на определенный результат, имеется в наличии взаимное принятие путей его достижения. Следовательно, качество образования приобретает социально-личностное значение.

В.В. Сериков считает, что образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в той степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, сил ее саморазвития, и которая рассматривается как «персонализированная, самоопределяющаяся самость среди других, для других и тем самым для себя» [3, с. 5]. Результатом деятельности является развитие личностных функций обучающихся. Ученый полагает, что собственно личностные функции «включаются» в образовательном процессе в том случае, когда когнитивная ориентировка не может обеспечить активную позицию участника в структуре учебной ситуации.

К личностным функциям В.В. Сериков относит: мотивацию (принятие и обоснование деятельности); опосредование (по отношению к внешним воздействиям); коллизии (видение скрытых противоречий деятельности); критику (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм); рефлексию (конструирование образа «Я»); смыслотворчество (определение системы жизненных смыслов); ориентацию (построение индивидуального мировоззрения); обеспечение творческого характера любой деятельности; самореализацию (стремление к призна-

нию своего «Я» окружающими); обеспечение уровня духовности жизнедеятельности [3, с. 5]. Следовательно, есть все основания включить в показатели качества образования развитие личностных функций. Однако данный показатель может быть сформирован в том случае, если образование будет персонифицированным.

Существует мнение, что в число показателей следует включить готовность к жизни, сущность которой имеет значительные отличия от понятия «готовность к профессиональной деятельности». Готовность к жизни трактуется более широко и характеризуется такими признаками, как ценностные ориентации, образ жизни, профессиональная позиция, предпочтаемые нравственные нормы и др. Наличие ценностных ориентаций, имеющих личностный смысл и влияющих на жизненные и профессиональные установки студентов, раскрывается, в частности, в самостоятельной познавательной деятельности и стремлении к непрерывному образованию.

В своих работах Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, О.А. Мацкайлова и другие говорят о необходимости формирования профессиональной позиции как сложной системы отношения личности к труду. При этом значимым моментом является наличие установок и мотивов, детерминирующих выбор целей, путей и средств

деятельности. Профессиональные мотивы влияют на направленность личности, ее стремление к творческой самореализации. Вместе с тем профессиональную позицию, по нашему мнению, нужно рассматривать в социальном контексте, так как она всегда имеет социальную значимость. Данное утверждение основывается на мнениях С.Л. Рубинштейна о том, что под позицией личности следует понимать социальную установку, и Л.И. Божович, считающей, что она влияет на направленность интересов и стремлений, связанных с потребностью в нахождении своего места в труде, в жизни.

Таким образом, к числу основных показателей качества профессиональной подготовки студентов следует отнести объем усвоенных знаний, умений и навыков, сформированность профессионального типа мышления, ценностных установок, профессиональной позиции и развитие личностных функций. При этом, рассматривая показатели качества профессиональной подготовки студентов как результат осуществляемого в вузе учебно-воспитательного процесса, следует учитывать и оценивать их знаниево-функциональную и социально-личностную значимость. Оценка качества профессиональной подготовки должна осуществляться на основе выявления комплекса этих показателей, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Библиографический список

1. Социальный портрет выпускника петербургской школы. Выпускник 2003 // Вестн. Общественного ин-та развития школы. 2003. № 22 (1). С. 3–5.
2. Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании. М., 2002.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

УДК 37:36

Т.Н. ЧЕРНЯЕВА

Педагогический институт Саратовского государственного университета,
кафедра социальной педагогики
E-mail: tcherniaeva@inbox.ru

Детский оздоровительный лагерь как условие позитивной социализации детей и фактор профессионального становления студентов педвуза

В статье рассматриваются вопросы, связанные со сложностью протекания процесса социализации ребенка, его связи с явлением социального наследования и, соответственно, с ролью личностного и социального опыта. Исследуется детский оздоровительный лагерь как уникальное пространство позитивной социализации детства, в котором личность студента, носителя определенного жизненного опыта, играет важную роль.