

программе оценки развития профессионально-личностных качеств принимали участие не только студенты, но и аспиранты и молодые специалисты юридической деятельности.

Обобщая изложенное, можно утверждать, что применение электронных средств в образовательном пространстве при изучении юридической психологии позволяет не только более прочно усваивать знания и овладевать навыками практической деятельности, расширять кругозор в области психологического знания, активизировать стремление к научной деятельности, но и проводить мониторинг за развитием у обучающихся профессионально-личностных компетенций.

Литература

1. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1980. Т.1. № 3. С. 11-28.
2. Базаров Т.Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты: практическое пособие . М.: КНОРУС, 2011. – 304 с.
3. Бессонов А.А. Развитие профессионально-психологических качеств следователя /Статья в научно-практ. журнале «Вестник следственного комитета при прокуратуре Российской Федерации», № 4(6), 2009. С. 8-11 .
4. Кроз М.М. Психологическое исследование прокуроров // Сб. тез. 3-ей Всерос. конф. по юридич. психологии с междунар. участием Коченовские чтения “ Психология и право в современной России”. М., 2010. - С.209-210.
5. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор. СПб., 2008. – С. 231.
6. Романов В.В. Юридическая психология: Учебник. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2012. – 533 с.
7. Стахов А.И. Электронное обучение в образовательном процессе РПА Минюста России: проблемы внедрения и перспективы развития // Итоги работы РПА Минюста России в 2011 году и основные задачи на 2012 год. – М.: Издательство РПА, 2012. – С. 43-46.
8. Юридическая психология: учебник / под науч. ред. докт. психол. наук О.Д. Ситковской. – М.: Юрлитинформ, 2011. - 472 с.

©Котлярова Л. Н., 2012

С. Г. Крылова

О ВЫБОРЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Происходящее в последние годы реформирование системы образования в нашей стране направлено на повышение качества образования в целом. Од-

нако для оценки эффективности любой реформы необходимо иметь возможность сравнить значения некоторых ключевых показателей, характеризующих состояние образовательной системы до начала и на определенном этапе осуществления реформы. Именно поэтому особое внимание уделяется решению вопроса оценки качества образования. Оценке качества образования в масштабах образовательного учреждения посвящено огромное количество научных работ [1]. Так что в настоящее время уже можно говорить о достижении согласия по вопросам методологии и технологии такого оценивания. Оценка качества образования рассматривается как интегральный показатель деятельности образовательного учреждения, включающий оценки различных аспектов его деятельности (квалификация преподавателей, методическая обеспеченность учебного процесса, материально-техническая оснащенность, доля студентов, обучающихся на «хорошо» и «отлично» и т. д.). Однако при этом остается неопределенность в подходе к оценке качества образования в рамках отдельной учебной дисциплины с позиций требований, определяемых стандартами нового поколения.

Наш интерес связан с разработкой процедуры оценки компетенций по курсу «Социальная психология» (для ООП «050400 – Психолого-педагогическое образование»). Эта дисциплина относится к дисциплинам профессионального цикла базовой (общепрофессиональной) части. Для дисциплин базовой части образовательные стандарты нового поколения задают четкие содержательные критерии в форме компетенций, определяющих желаемый результат освоения образовательной программы. Для оценки качества освоения данной дисциплины нами были выбраны следующие профессиональные компетенции: готов использовать методы диагностики общения детей разных возрастов (ОПК-3); способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6); способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития (ОПК-9); способен к выявлению конфликтных ситуаций (ПКСП-2); владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6); готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в общении со сверстниками (ПКНО-7). Критерием выбора именно этих компетенций было наличие в их формулировке таких базовых понятий социальной психологии, как «общение», «взаимодействие», «конфликт» (как форма взаимодействия), «группа» (поликультурная среда предполагает сосуществование и взаимодействие социальных групп, принадлежащих к разным культурам).

Компетенции косвенно задают ориентиры в определении содержания учебного курса, акцентируя внимание на определенных проблемах и явлениях. Однако при четкой стандартизации содержательных критериев для оценки качества освоения образовательной программы отсутствуют стандартизированные процедуры оценки соответствия этим критериям. К настоящему времени опубликовано немало работ, посвященных определению содержания конкретных видов компетенций и опыту их формирования. При этом практи-

чески отсутствуют работы, содержащие описание методологически обоснованной процедуры оценки компетенций.

Для разработки универсального подхода к оценке компетенций необходимо, на наш взгляд, отталкиваться от смысла понятия «компетенция». По определению А.В.Хуторского [3], «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним». Таким образом, компетенция — это совокупность предпосылок (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которые проявляются в характеристиках деятельности, направленной на решение возникающих задач. Следовательно, оценка компетенций означает оценку качества осуществляемой деятельности. Для того чтобы такая оценка была возможна, необходимо как минимум выделить критерий, позволяющий дифференцировать деятельность с точки зрения ее продуктивности. В качестве такого критерия можно взять понятие «уровни деятельности», которое используется как в психологии, так и в педагогике.

Известная в отечественной психологии модель А.Н.Леонтьева включает три уровня деятельности: собственно деятельность - действия — операции, выделяемые в соответствии с основными детерминантами деятельности, соответственно мотивом, целью, условием. С некоторыми дополнениями эту модель можно использовать для разработки процедуры оценки компетенций по аналогии с процедурой диагностики компонентов коммуникативной компетентности, предложенной Жуковым Ю.М., Петровской Л.А., Растянниковым П.В. [2]. В качестве теоретической основы содержательного анализа коммуникативной компетентности этими авторами были выбраны представления о структуре предметной деятельности, включающей ориентировочную и исполнительную часть действия, а также понятие о внутренних средствах деятельности [2]. Однако в данном случае речь идет о комплексе психодиагностических процедур, включающих индивидуально-ориентированные методики (например, техника репертуарных решеток), работа с которыми требует высокой профессиональной квалификации.

Для оценки компетенций в учебном процессе необходима процедура, позволяющая в течение достаточно короткого промежутка времени охватить группу студентов и получить результаты, допускающие сопоставление как с заданными критериями, так и с ранее полученными результатами оцениваемых студентов. С учетом указанных требований к процедуре оценки реалистично непосредственно оценивать только ориентировочную часть действий, предполагая, что именно развернутая ориентировка в предстоящей деятельности является основой ее успешного исполнения. При этом необходимо также учитывать, что оценка только ориентировочной части действия не может быть объективной, поскольку в некоторых случаях результаты ориентировки не могут быть продуктивно воплощены в действии в силу личностных особенностей человека. Например, если речь идет о такой компетенции, как

«организация совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды» (ОПК-6), то затрудняющими осуществление этой деятельности (даже при наличии развернутого плана действий) личностными особенностями могут быть застенчивость, тревожность, низкая стрессоустойчивость. Для косвенной оценки исполнительской части можно было бы использовать данные психодиагностики указанных свойств личности с помощью соответствующих тестов, однако, поскольку речь идет о студентах, изучающих психологические дисциплины, их осведомленность о направленности тестов может стать искажающим фактором. Поэтому более объективную оценку перечисленных личностных особенностей преподаватель может получить методом наблюдения, фиксируя соответствующие поведенческие признаки, например: на занятиях садится за дальний стол, избегает контакта глаз с преподавателем, не проявляет инициативы для ответа на заданный аудитории вопрос и т. д. Понятно, что разработка такой оценочной схемы наблюдения представляет собой отдельную задачу.

Для оценки ориентировочной части действия как компонента оценки сформированности компетенций, на наш взгляд, могут быть использованы описания типичных проблемных ситуаций, возникающих в образовательной среде. Например, для оценки уже упоминавшейся компетенции ОПК-6, студентам может быть предложена такая ситуация: «Ученикам 10 «б» класса нужно подготовить выступление от класса для школьного праздника. Классный руководитель обратилась с просьбой к педагогу-психологу помочь ей организовать свой «недружный и неактивный» класс. Она также рассказала, что обычно ей самой приходится придумывать идею и сценарий для подобных мероприятий, так что ребятам остается только выполнить то, что предлагает учитель. Но на этот раз ей хотелось бы изменить ситуацию». Студентам предлагается написать небольшое эссе о том, как они предполагают действовать в подобной ситуации в роли педагога-психолога и обосновать свои действия. В качестве метода оценки ориентировочной части действий, соответствующих выбранной компетенции, будет выступать контент-анализ. Составляющими оценки в данном случае будет выступать частота встречаемости индикаторов категорий и подкатегорий, выделенных на основе представления о структуре предметной деятельности. Поскольку речь идет пока только о разработке кодировочной инструкции, ограничимся перечислением наиболее важных категорий.

1. Анализ ситуации. Оценка по данной категории будет определяться указанием на причины возникшей ситуации; количеством предполагаемых причин; использованием адекватного понятийного аппарата психологии при описании причин; указанием на психологические закономерности и теории, которые можно взять за основу при разработке стратегии дальнейшей работы; выделением необходимых видов практической деятельности педагога-психолога; оценкой ситуации.

2. Разработка операционального состава действия: описание последовательности действий (с учетом выделенных видов практической

деятельности); указание целей действий; описание конкретных методических средств для достижения поставленных целей; обоснование выбора методических средств с учетом конкретных ситуационных условий.

3. Оценка разработанного плана действий: установление временных рамок осуществления плана с учетом особенностей образовательного процесса; определение возможных препятствий для осуществления действий; планирование способов нейтрализации действия негативных факторов (препятствий); определение необходимости привлечения дополнительных ресурсов.

Поскольку речь идет о текстах относительно небольшого объема, то логично вести сплошной подсчет частоты встречаемости индикаторов категорий и подкатегорий. Полученный количественный показатель можно рассматривать как оценку ориентировочной части действий. Анализируя составляющие этой оценки по категориям и подкатегориям, можно выявить те составляющие ориентировочной части, которые являются недостаточно сформированными, что поможет определить направление дальнейшей работы со студентом. Общая оценка сформированности компетенции будет определяться суммой оценок ориентировочной и исполнительной частей действий.

Мы отдаем себе отчет в том, что для практического использования наших предложений требуется решение как минимум трех задач: 1. создание банка проблемных ситуаций, соответствующих содержанию компетенций и реалиям современной системы образования; 2. разработка схемы наблюдения для косвенной оценки исполнительной части действий, связанных с осуществлением практической деятельности педагогом-психологом; 3. разработка кодировочной инструкции, отражающей все аспекты действия, для оценки ориентировочной части действий; 4. психометрически обоснованное выделение количественных уровней оценки сформированности компетенций. Указанные задачи мы рассматриваем как ориентир в нашей дальнейшей деятельности и как предмет дискуссий с коллегами.

Литература

1. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность : моногр. / В. А. Беликов. – М. : Академия Естествознания, 2010. – 340 с.
2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М. : Изд-во Мсок. Ун-та, 1991. - 96 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

©Крылова С. Г., 2012

АКМЕ-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Постулат акмеологической теории фундаментального образования – участие в созидании и оценке качества духовных продуктов средствами учебных дисциплин представителей трёх страт: базовых, управления, исследования. Это объясняется сложностью и своеобразием деятельности базовых специалистов образования. Средствами учебных дисциплин специалисты образования созидают духовные продукты, о качестве которых судят по косвенным показателям результатов в выпускниках.

Мастерство специалистов управления качеством образования заключается в организации самомониторинга и многоуровневых циклических мониторингов, в ранжировании учебных заведений и специалистов по результатам в знаниях учащихся, в предоставлении базовым специалистам возможности сравнить результаты своей профессиональной деятельности и своих коллег, в выработке вместе со средне- и малопродуктивными специалистами стратегий совершенствования, коррекции и реорганизации профессиональной деятельности. Эти процессы, социально-психологические, происходящие в учебных группах и учебных заведениях, и акме-синергетические, происходящие в муниципалитетах и регионах, связаны с организацией деятельности, подчинённой повышению продуктивности базовых специалистов образования.

Поиск акме-синергетических законов связан с понятиями: «синергизм, синергия», в переводе с греческого языка - «сотрудничество, содружество. Научное направление синергетики, заложено лауреатом Нобелевской премии, физиком и химиком, И.Р. Пригожиным (1977). И.Р. Пригожин опирается на труды авторов, развивающих принципиально новое направление философии в России, философа В.П. Бранского – его философию искусства, социальную синергетику, этноакмеологию, а также труды его последователей и соавторов, В.В. Ильина, С.Д. Пожарского и др., разработавших социальную синергетику, синергетическую акмеологию и заложивших философские основы акмеологии.

Акме - синергетические законы фундаментального образования связаны с поиском путей повышения качества образования в масштабах Национальных Систем Образования и их подсистем - учебных заведений, муниципалитетов, регионов. Современность характеризуется возможностью организации ежегодных многоуровневых циклических мониторингов (МЦМ) в регионах и их подсистемах, функционирующих в соответствии с социально-синергетическими законами самоорганизации. Региональные министерства, становясь организаторами МЦМ, создают условия мастерства всей вертикали