

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

In the article issues of quality and affectivity of university education are discussed. The competence s contents as evaluation assessment are presented.

Оценка эффективности и успешности обучения является наиболее проблематичной как в психологии, так и в педагогике. Любые данные относительно способности ученика или студента должны быть приняты во внимание при обсуждении его аттестационных результатов.

Нередко в психологической и особенно педагогической литературе понятия «оценка» и «отметка» отождествляются. Однако разграничение данных понятий крайне важно для более глубокого понимания психолого-педагогических, дидактических и воспитательных аспектов оценочной деятельности педагогов. В первую очередь, *оценка* – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. *Отметка (балл)* является результатом процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, их условно-формальным отражением. Отождествление оценки и отметки с психологической точки зрения будет равносильно отождествлению процесса решения задачи его результату. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Но, кроме того, отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая – наказанием.

P. Hartog и R. Rhodes еще 1930-е годы поставили вопрос о том, что отметка как индикатор в экзаменационной оценке является весьма сомнительным и не отвечает требованию надежности [3]. Они доказали, что среди других факторов при прохождении или сдачи экзамена главным является тот, кто ставит оценку. В исследовании они показали, что разные преподаватели ставили разные отметки за достижения и знания по одному предмету у одного и того же студента. Другие исследователи, также приводят аргументы в пользу сомнения точности отметки экзамена. В своем международном обзоре К. Ingenkamp пишет: «К 1970 г. в образовании Великобритании был достигнут этап, когда традицион-

ные устные и письменные экзамены не соответствовали ни цели, ни надежности: проверка их правильности была подвергнута критике, а прогнозирующая оценка различий между экзаменами не могла быть сравнима» [4, р. 14]. В 1978 году R. Murphy отмечал, что надежность внутреннего критерия является всего лишь одним из аспектов полной объективности экзамена [5].

Вопрос о значении оценивания в развитии профессионализма, личностного роста и роли экзамена в учебном процессе, как в средней школе, так и в университетах, продолжает обсуждаться на страницах зарубежной образовательной психологии и по сей день. Однако этого нельзя сказать о нашей отечественной педагогической психологии, несмотря на то, что существующая оценочная система в образовании не отвечает на сегодняшний день требованиям ее эффективности.

Н.А. Селезнева различает понятия «качество высшего образования» и «проблемы качества высшего образования» в широком и узком смыслах [1]. В широком смысле «качество высшего образования» понимается как сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям. В узком смысле «качество высшего образования» есть «качество подготовки специалистов с высшим образованием». Управление качеством в высшем образовании призвано обеспечивать сбалансированное соответствие высшего образования многообразным и изменяющимся потребностям, целям, требованиям, нормам, условиям. Через совершенствование и развитие механизмов управления качеством в высшем образовании должны решаться все возникающие «проблемы качества образования». Основные проблемы качества образования, как отмечают многие исследователи, возникли с учетом преобладающей сегодня предметноцентричной модели образования, в которой под «качеством образования» в основном (и даже в высшей школе) понимается «структура содержания дифференцированного (по предметам) научного знания, присваиваемая обучаемым по окончании учебного заведения».

Среди психологических аспектов проблем качества высшего образования в современных условиях ключевой является проблема оценки (реального, фактического – объективная оценка и воспринимаемого основными субъектами оценки – субъективная оценка) качества высшего образования. Таковыми, согласно образовательному стандарту, стали компетенции.

Компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [1].

Такие компетенции, как ценностно-смысловые ориентации в Мире, компетенции самосовершенствования, компетенции социального взаимодействия, компетенции познавательной деятельности, компетенции информационных технологий, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

Проблему интеллектуальной компетентности с позиции структурно-интегративного подхода затрагивает в своих работах М.А. Холодная [2]. Она предлагает понимать под этим термином «особый тип организации предметно-специфических знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной области деятельности». При этом интеллектуальная компетентность, выражающаяся через особенности организации базы знаний субъекта, может являться показателем его интеллектуальных способностей. Рост интеллектуальной компетентности сопровождается повышением эффективности отдельных познавательных процессов и уровня интеллектуальных достижений в определенной предметной области. Развитие интеллектуальной компетентности преподавателя, студента – будущего психолога оказывает решающее влияние на его профессиональную деятельность и, прежде всего, на понимание и принятие учащегося с его проблемами, повышает возможность более эффективной поддержки и помощи, а при необходимости и коррекции его затруднений.

Среди большого числа показателей качества образовательной системы основным по-прежнему является подготовленность обучающихся, а комплексным показателем их подготовленности в теории педагогических измерений признаются учебные достижения в той или иной предметной области. Однако появившиеся в связи с развитием тестирования термины «подготовленность», «учебные достижения», «уровень учебных достижений» и «качество учебных достижений» иногда используются как синонимы, что вводит в заблуждение многочисленных пользователей статистической образовательной информации.

Отсутствие единого подхода значительно затрудняет понимание того, что, мы измеряем, а также делает неоднозначной интерпретацию характеристик личности и результатов учебного труда.

Уровень учебных достижений по совокупности учебных дисциплин определяет степень развития обучающегося как интегрированного показателя, в котором отображена концентрация достижений всех этапов и составляющих учебного процесса, в сложной форме суммированы качества учебной деятельности всех его субъектов и качества самой образовательной системы. А так как в объективной педагогической оценке на сегодняшний день мало отражаются описанные в образовательном стандарте виды компетенций, то сложно делать выводы не только о качестве образовательного процесса и образовательных систем, но и осуществлять прогнозирование их дальнейшего развития, создания новых средств и методов управления качеством образования.

Здесь возникает и много организационных вопросов, а именно: должно ли тестирование компетенций войти в учебные программы и превратиться в систему, или же тестирование остается привилегией в каких-то определенных предметах или – это исключительно воля и желание преподавателя. Если первое, то тест должен пройти стандартизацию. Но стандартные методы тестирования не могут точно определять, являются ли неправильные ответы результатом недостатка способности или причина заключается в неоднозначности интерпретации, которая имеет определенное значение. Такого рода ошибки встречаются довольно часто в психодиагностике.

Итак, очевидно, что использование и интерпретация результатов форм аттестации является очень важной и сложной проблемой, решение которой требует детального обсуждения и исследований. Конечно, мы не должны осуждать методы оценки аттестации просто потому, что они не совершенны. Но если отсутствуют исследования и вопрос не рассматривается как научная и практическая проблема, это ведет к предубеждению, которое отрицательно сказывается как на оценке индивидуального развития личности студента, так и общей позиции обучения в целом.

Список литературы

1. *Селезнева, Н. А.* Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция доклад. / Н. А. Селезнева. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 97 с.
2. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта : Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.

3. Hartog, P. An Examination of Examinations / P. Hartog, R. Rhodes. – Macmillan: London, 1935. – 81 p.

4. Ingenkamp, K. Educational Assessment / K. Ingenkamp. – NFER, Windsor, 1977. – 186 p.

5. Murphy, R. Reliability of marking in eight GCE examinations / R. Murphy // British Journal of Educational Psychology. – No 48. – 1978. – Pp. 196-200.

УДК 378.6:001.895

С. Л. Богомаз (Витебск)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА

The author deals with the problem of professional psychologists training. Example of the Vitebsk region shows problematic points in the system of psychological education. Analysis of the key aspects of the training and retraining of psychologists in higher education leads to the problem of the content of curricula and programs, as well as the methodological support of educational process.

Состояние и тенденции развития психологии в Республике Беларусь характеризуются рядом проблем, среди которых мы выделяем методологическую неясность в понимании характера взаимоотношений психологической науки, приложений и практики, в определении их сущности и основных функций, и, как следствие, несоответствие существующей системы подготовки специалистов-психологов и ее содержания реальным потребностям современного общества.

Понятно, что проблема отношений науки и практики возникла не вчера, и существует не только в психологии. В то же время невозможно отрицать, что сегодня решение этой проблемы имеет важнейшее значение, т.к. от этого во многом зависит не только дальнейшее развитие всей психологии, но и то, как будут решаться вопросы о подготовке специалистов, требованиях, предъявляемых к ним при аккредитации.

Анализ современного состояния дел в Республике Беларусь и за рубежом показывает, что большинство исследователей данной проблемы отмечают серьезный кризис в отношениях между психологической наукой и практикой. В частности, существует:

- высокая вероятность раскола в области психологии;
- проблемы взаимоотношений психологической науки и практики.